

## A GRAMÁTICA E A ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Maria Manolisa Nogueira VASCONCELLOS<sup>1</sup> - UFC

### RESUMO

O presente trabalho, especialmente elaborado para professores de línguas estrangeiras e graduandos do Curso de Letras de qualquer habilitação, objetiva empreender uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas para o ensino de gramática notadamente na Abordagem Comunicativa (AC). Para tanto, o artigo foi organizado conforme descrito a seguir: na primeira parte, empreendemos, para fins de contextualização, uma breve reflexão histórico-teórico-prática do ensino-aprendizagem da gramática, contemplando os métodos tradicionais e comunicativos com destaque para a AC e na segunda parte, realizamos uma reflexão sobre o ensino de LE na AC, apresentando um panorama sucinto das abordagens que regem o ensino de línguas na atualidade. Para fundamentar este trabalho, foram considerados os estudos investigativos de Widdowson (1991), Silveira (1999), Lamb Fenner & Corbari (2006), Almeida (2011), Santos & Almeida Filho (2012), entre outros.

**Palavras-chave:** Abordagem Comunicativa, língua estrangeira, gramática

### ABSTRACT

*This article, especially designed for foreign language teachers and undergraduate students of Arts (languages), aims at developing a critical consideration of the pedagogical practices adopted for the teaching of grammar through the Communicative Approach in particular. The issues treated in this work were organized into two sections. In the first one, a brief historic-theoretical-practical discussion was developed for the purposes of issue contextualization, taking into consideration the traditional and communicative methods with special focus on the Communicative Approach. In the second section, a brief overview of the approaches that rule the current teaching practices of languages is provided. The ideas presented and discussed here are grounded on the works of Widdowson (1991), Silveira (1999), Lamb Fenner & Corbari (2006), Almeida (2011), Santos & Almeida Filho (2012), among others.*

**Key words:** *Communicative Approach, foreign language, grammar*

### Introdução

Segundo Travaglia (2002, p. 9),

o ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de 1º. e 2º. graus deste país. Estes, principalmente depois das constantes e reiteradas críticas ao ensino de gramática nesse nível e também à própria teoria da gramática tradicional e à gramática normativa, sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula.

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, doutoranda da Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC e membro do Grupo de Estudo em Modalidade Deontica – GEMD/CNPq.

O problema introduzido acima, com maior ou menor gravidade, não é de exclusividade do contexto de ensino-aprendizagem do Português como língua materna, tampouco se restringe aos níveis de ensino fundamental e médio. Parece-nos que quando o assunto é *gramática*, existe toda uma dificuldade de cunho linguístico e metodológico que insiste em fazer moradia na sala de aula.

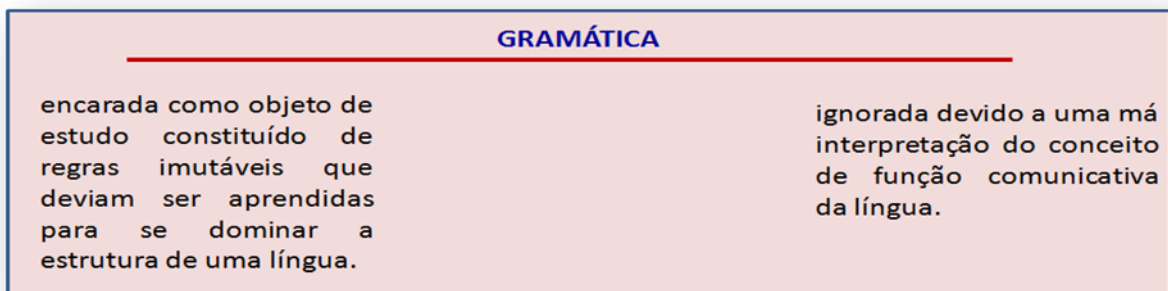
A partir deste ponto, limitamo-nos à gramática dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), iniciando com uma brevíssima reflexão histórico-teórico-prática do assunto para fins de contextualização.

## 1. Reflexão histórico-teórico-prática do ensino de gramática em LE

Segundo Lamb Fenner & Corbari (2006), ao longo dos tempos,

o ensino da gramática oscilou entre dois extremos<sup>2</sup>: ora [a gramática foi] encarada como objeto de estudo constituído de regras imutáveis que deviam ser aprendidas para se dominar a estrutura de uma língua, ora [foi] ignorada devido a uma má interpretação do conceito de função comunicativa da língua.

A partir do exposto, imaginamos um *continuum* representado conforme a seguir:



### 1.1. Os métodos tradicionais de ensino de línguas:

À extrema esquerda desse *continuum*, inserem-se os métodos tradicionais de ensino de línguas como, por exemplo, o Método Gramática e Tradução (MGT) e o Método da Leitura, resumidamente descritos abaixo conforme os aspectos do modelo de Germain (1993) – (a)

<sup>2</sup> Prator (1979, p. 5 - 6) caracterizou o ensino de LE como uma “violenta oscilação do pêndulo”, uma vez que uma nova metodologia sempre questiona a validade da prática de ensino vigente e tem, por sua vez, sua validade questionada pela abordagem seguinte.

concepção de língua, (b) concepção de aprendizagem, (c) concepção de ensino e (d) concepção sobre relações pedagógicas (*apud* SILVEIRA, 1999, p. 13, 57 - 61):

- (a) Concepção de língua: A LE é encarada como a expressão da literatura e como elemento privilegiado da cultura, com ênfase na norma culta. Atribui-se um grande valor aos elementos morfológicos e os aspectos semânticos se restringem muito às unidades lexicais. Pouca atenção é dada ao conteúdo e ideias dos textos, usados como pretexto para se estudar a gramática e para os exercícios de tradução.
- (b) Concepção de aprendizagem: A aprendizagem é concebida como uma atividade intelectual. Cabe ao aprendiz, memorizar as regras gramaticais e o maior número possível de itens do vocabulário para realização de atividades de tradução/versão de textos literários adaptados ou na íntegra.
- (c) Concepção de ensino: O ensino é uma atividade expositiva e o professor é visto como autoridade dominante e único detentor do saber. A língua oral é desprestigiada e pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia já que as aulas são ministradas na língua materna. O professor não precisa ser oralmente fluente nem inteligível. Valorizam-se os conhecimentos sobre a língua (léxico e gramática) e não o uso efetivo da língua.
- (d) Concepção sobre relações pedagógicas: O material didático consiste de manuais prontos ou de materiais avulsos contendo textos e unidades temáticas para o estudo do vocabulário e apresentação de regras gramaticais com suas exceções. Além dos exercícios de tradução e versão, existem os exercícios de aplicação dos itens gramaticais. A interação professor-aluno é assimétrica e vertical.

De acordo com Castro (1998, p. 205),

(...) as gramáticas com moldes tradicionais utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras foram concebidas com base nas gramáticas para o ensino de língua materna, que por sua vez, seguem os esquemas das gramáticas grega e latina.

## 1.2. Os métodos comunicativos com ênfase na Abordagem Comunicativa (AC):

Do outro lado do *continuum*, à extrema direita desta vez, inserem-se os métodos de cunho comunicativo<sup>3</sup>. Segundo Almeida (2011, p. 4385),

o artigo seminal de Hymes (1972) *On Communicative Competence* tornou-se uma das principais bandeiras dos defensores de novos paradigmas para o ensino de L2, que encontraram na proposta teórica do linguista americano as bases para o que viria ser denominado **Abordagem Comunicativa** no ensino de línguas estrangeiras (grifo nosso).

As concepções linguísticas da AC, por exemplo, foco deste artigo, foram forjadas a partir dos estudos de Chomsky (1965), mais especificamente, da dicotomia *competência* (conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras) e *desempenho* (o uso real da língua em situações concretas). O conceito chomskyano de *competência* foi duramente criticado pelo antropólogo e sociólogo Hymes (1972) por negligenciar a função social da língua. Assim, o pesquisador buscou expandir o conceito em questão, incorporando a dimensão social e acrescentando *comunicativo* ao termo.

Contudo, o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes não exclui a competência linguística (ou conhecimento léxico-gramatical), mas considera-a insuficiente para a interação social (SILVEIRA, 1999, p. 73). Para o pesquisador, a competência comunicativa requer, além do conhecimento linguístico, a habilidade de uso da língua. Portanto, a competência gramatical<sup>4</sup>, *per se*, não é suficiente para caracterizar um indivíduo como competente. Não basta que esse indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua com desenvoltura. Faz-se imperativo que ele saiba e use as regras do discurso em situações reais e contextualizadas. Destarte, ele só demonstrará possuir *competência* se souber quando falar, também quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira falar<sup>5</sup> (cf. SILVA, 2004, p. 7 - 8).

<sup>3</sup> De acordo com Silveira (1999, p. 81), além da Abordagem Comunicativa (surgida na década de '70), outro exemplo de método de cunho comunicativo é o Nocional-Funcional que assumiu por inteiro os princípios da AC, sendo, muitas vezes confundido com ela.

<sup>4</sup> A competência gramatical está relacionada com o domínio do código verbal e não-verbal da língua-alvo e habilita o aluno a reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas da LE e manipulá-las para formar palavras e períodos. A competência gramatical, porém, não está ligada a nenhuma teoria específica de gramática e nem prevê que o aluno precise explicar a regra; basta saber utilizá-la (REIS, 1998, p. 21).

<sup>5</sup> Segundo Silva (2004, p. 8), deve-se a Hymes (1978) igualmente, a ampliação do conceito de *competência* para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de *competência* e *desempenho* que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky (1965).

Também, na concepção de Widdowson (1991, p. 15 - 17), o elemento gramatical não deve ser ignorado. Para ele, a aprendizagem de uma língua abrange a aquisição da capacidade de compor frases corretas (= forma), mas essa capacidade deve incluir a compreensão de como essas frases são apropriadas em um dado contexto de uso. Assim, a língua deve ser ensinada não só para efeitos de comunicação, mas na comunicação, isto é, de forma contextualizada e não artificial. A forma gramatical não deve, segundo o pesquisador, polarizar a ênfase.

Como podemos observar, a perspectiva trazida pela AC, norteada pelas concepções básicas da Abordagem Cognitiva, deu origem,

a uma nova forma de entender a gramática, que deixou de ser concebida como uma descrição da língua feita em termos de classes morfológicas, por exemplo, para passar a ser abordada como um conjunto (taxonomia) de *noções e funções comunicativas*, que se concretizam através da utilização contextualizada de um determinado conjunto de *expoentes linguísticos* (ROQUE, 2005, p. 22).

A partir do exposto, fica evidente que a AC não propõe negligenciar ou ignorar a forma; propõe, no entanto, que o foco de ensino saia das estruturas gramaticais, recaindo sobre o uso, sobre a comunicação. A função comunicativa se sobrepõe à forma, mas não prescinde dela. Contudo,

com o advento da [AC], houve, pelo menos dentro de um modelo mais radical, uma repulsão pelo ensino de gramática. O foco de ensino passou a ser o significado (*meaning*) e a gramática foi demonizada como o grande impedimento ao desenvolvimento de fluência por parte dos aprendizes (MELLO, 2004, p. 57).

A má interpretação da noção de “função comunicativa” foi, segundo Lamb Fenner & Corbari (2006), o que levou a gramática ao seu desprestígio no contexto de ensino-aprendizagem de LE. A nosso ver, além da má interpretação da noção em questão, existe, muito provavelmente, uma compreensão equivocada do conceito de abordagem indutiva para o ensino de gramática, abordagem essa característica da AC em sua versão forte<sup>6</sup>. A abordagem indutiva, também chamada de implícita ou com foco no significado (*focus on meaning*)<sup>7</sup>, se caracteriza pelo fato de

<sup>6</sup> Enquanto na versão forte da AC, a gramática é vista somente de maneira indutiva, na versão fraca, a função comunicativa e a forma são enfatizadas por meio de várias técnicas e atividades autorizadas (DUTRA & MELLO, 2004, p. 12).

<sup>7</sup> Existem basicamente duas abordagens para o ensino de gramática: a dedutiva e a indutiva. A dedutiva, diferentemente da indutiva, é aquela em que as regras e generalizações gramaticais são apresentadas explicitamente pelo professor ou livro-texto e são depois aplicadas pelos alunos a outras instâncias de língua em que são apropriadas através de atividades de prática. Essa abordagem, que também é conhecida como foco na forma (*focus on form*), está associada a vários métodos de ensino de LE, entre eles o de *grammar-translation*.

os alunos serem incentivados a analisar cognitivamente alguns exemplos da estrutura-alvo, de modo a descobrir as suas regras e generalizações. Em outras palavras, a abordagem indutiva envolve a descoberta das regras através de uma exposição gradual e planejada à língua em uso e a inferência do particular para o geral. A nosso ver, a concepção de ensino indutivo pode não ter sido devidamente compreendida por alguns, tendo sido entendida, em algum momento, como promotora da negligência do elemento gramatical.

À exemplo dos métodos tradicionais de ensino de línguas, a AC encontra-se resumidamente descrita abaixo, conforme os aspectos do modelo de Germain (1993) – (a) concepção de língua, (b) concepção de aprendizagem, (c) concepção de ensino e (d) concepção sobre relações pedagógicas (*apud* SILVEIRA, 1999, p. 13, 57 - 61):

- (a) Concepção de língua: Aqui, a língua é entendida como um veículo de comunicação de significados e de interação social.

Segundo Silveira (1994, p. 75), fundamentando-se em Hymes (1972),

para interagirmos eficazmente, precisamos desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua. Portanto, para nos comunicarmos eficazmente numa língua, o conhecimento do léxico e das regras gramaticais é importante, mas é insuficiente, pois nos faltará o componente mais importante: o conhecimento das regras de uso da língua.

Ainda segundo Silveira (1999, p. 76), para que uma interação linguística ocorra, faz-se necessário que haja um contexto situacional, os participantes da interação social [(presencial ou virtual)], um tópico/tema/assunto sobre o qual se fala e as intenções expressas pelos atos de fala dos participantes envolvidos no ato comunicativo considerado.

- (b) Concepção de aprendizagem: Por entender que a aprendizagem da língua é um processo ativo que se dá pela interação dos componentes linguísticos, cognitivos (mentalísticos, internos) e sociais (externos), a AC busca conduzir o aprendiz a processar mentalmente (abordagem indutiva) as informações disponibilizadas no texto oral/escrito de modo a gerar inferências dos mais variados tipos que são fundamentalmente necessárias para a construção dos sentidos durante as práticas interacionais (*cf.* SILVEIRA, 1999, p. 76).

Para tanto, as atividades são propostas de forma a levar em consideração os esquemas prévios dos alunos, partindo sempre do mais fácil para o mais difícil, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, objetivando atingir estágios mais altos de conhecimento e de domínio da língua.

Portanto, como afirmam Santos & Almeida Filho (2012),

o domínio das regras gramaticais não é a prioridade e a própria gramática perde sua posição centralizadora. Apesar de não ser central no processo, a gramática permanece como grande força composicional da linguagem humana assumindo uma função de complementaridade no processo aquisicional instaurado. Isso nos ajuda a reconstituir a compreensão da AC, que, equivocadamente, foi mal interpretada como sendo uma abordagem que exclui o ensino da gramática. Pelo contrário, a gramática tem sua importância reconhecida, mas não é crucial para se adquirir a nova língua. Imersos na significação que se busca e se constrói na medida do possível, a gramaticalidade se instaura como decorrência e não como indutora.

(c) Concepção de ensino: Como pondera Roque (2005, p. 24),

se a língua é essencialmente comunicação (mais *função* do que *forma*, mais *conteúdo* do que *estrutura*), esta, ao ser usada em situações concretas de comunicação, revela, para além da intenção do falante, o seu grau de competência comunicativa. Assim sendo, o trabalho pedagógico-didático da sala de aula deverá incidir, sobretudo, na promoção do uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, incidir no desenvolvimento de todas as *competências* necessárias à comunicação e dar mais ênfase aos *significados/conteúdos* a transmitir do que à sua forma.

(d) Concepção sobre relações pedagógicas: Ainda em conformidade com o que apresenta Roque (2005, p. 25),

o ensino comunicativo concebe o ensino e a aprendizagem como um processo dinâmico, que se desenvolve num determinado espaço (sala de aula), tendo por base o diálogo e a troca de experiências entre o professor e os alunos. Isto significa que a ambos são atribuídos novos papéis e responsabilidades, pois, numa metodologia mais

tradicional, o aluno limitava-se a executar o que lhe é pedido ou exigido.

Assim, as atividades propostas devem ter sempre uma intenção comunicativa (promovendo a integração das quatro habilidades linguísticas) ou de apelo cognitivo, isto é, aquelas que promovem a geração de inferências como, por exemplo, “solução de problemas” (cf. SILVEIRA, 1999, p. 80).

Vale salientar ainda que, na AC, diferentemente dos métodos tradicionais, o professor não atua como detentor do saber, outrossim, como facilitador da aprendizagem do aluno, organizando as atividades e estabelecendo situações que geram a comunicação.

## 2. Reflexão sobre o ensino de LE na AC

De acordo com Santos & Almeida Filho (2012), o ensino de línguas é, hoje em dia e “via de regra”, regido por uma das seguintes abordagens: a Abordagem Gramatical (AG), a Abordagem Comunicativa (AC) ou, ainda, por uma abordagem híbrida à qual os autores supracitados chamam de Abordagem Gramatical Comunicativizada (AGC). Nesta última, uma variação contemporânea da AG, o professor traveste a gramática de aspectos comunicacionais, auferindo assim maior atualidade ao processo de ensino-aprendizagem, bem como maior aceitabilidade. Ainda segundo os autores,

[o ensino de LE é] conduzido dedutivamente por meio da contextualização das regras gramaticais, geralmente, nos diálogos. O professor, apesar de atenuar seu poder instituído por meio de estilos mais conversacionais e democráticos, permanece em poder (...) e controle da gramática que resiste na sua centralidade na operação. [...] O professor abranda “em parte” a sua centralidade, por tentar fazer com que os alunos sejam ativos no processo, facilitando mais interação propositada em exercícios pré-comunicativos<sup>[8]</sup> em interação verossímil que se afasta das características mais criticadas do ensino gramatical.

---

<sup>8</sup> As atividades pré-comunicativas foram divididas, por Littlewood (1981), em atividades estruturais e parcialmente comunicativas, correspondendo à prática mecânica e à prática significativa, respectivamente. As atividades comunicativas (representadas pela prática comunicativa), por sua vez, englobam atividades de comunicação funcional e atividades sócio-interacionais (SOUZA, 2007, p. 8 – 9).



Ainda conforme Santos & Almeida Filho (2012), aprender LE na AGC é, em primeiro plano, obter conhecimento das regras gramaticais e praticá-las extensivamente, de forma controlada. E, em um momento posterior, praticá-las com alguma liberdade em situações que se assemelham às propostas pela AC.

A nosso ver, além das três abordagens apresentadas pelos estudiosos supracitados, existe ainda uma quarta: a abordagem eclética (AE) ou ecletismo pedagógico em LE. De uma maneira geral, a AE pode ser definida como sendo aquela abordagem que, seguindo os fundamentos do ensino comunicativo, faz uso de uma variedade de recursos, técnicas e atividades que têm características bem diferentes e origens metodológicas diversas (cf. VILAÇA, 2008). Contudo, antes de discorrermos mais detalhadamente sobre a abordagem em questão, façamos um breve comentário sobre o papel da gramática no contexto de ensino-aprendizagem de LE na atualidade para que depois possamos relacioná-lo com a abordagem em questão.

Nas últimas décadas, “pela má interpretação do conceito de função comunicativa” (LAMB FENNER & CORBARI, 2006), o ensino de LE vem, por meio da AC, acentuando a importância do uso e da dimensão funcional da língua, sem uma reflexão explícita e estruturada sobre seus mecanismos de funcionamento. Contudo, após décadas de desprestígio, observamos um retorno da gramática ao contexto de ensino-aprendizagem de LE. Percebemos, no entanto, que esse retorno não se efetua da mesma forma de outrora. Ele se dá por meio de um movimento de reorientação denominado, desta vez, de “análise linguística<sup>9</sup>” (AL). A análise linguística<sup>10</sup> constitui-se, segundo Campos (s.d., p. 13), em uma

reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, para se viabilizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, produção de textos orais e escritos, bem como análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. No lugar da classificação e identificação, ganha espaço a reflexão.

(...)

<sup>9</sup> Esse termo foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea “O texto em sala de aula”- 1984/1997- contrapondo-se ao ensino tradicional da gramática com o intuito de firmar uma nova prática pedagógica (MENDONÇA, 2006).

<sup>10</sup> “A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc.” (GERALDI, 1997, p. 79).

Sendo assim, o que configura um trabalho de [AL] é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico ...

Como podemos observar, a AL reabilita os conteúdos gramaticais, passando a estudá-los a partir de seus aspectos funcionais. Devemos, então, enquanto professores, buscar meios didáticos para trabalhar com

atividades gramaticais que proporcionem um campo vasto para o exercício da argumentação e do raciocínio, de forma que o [usuário] utilize um maior número de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa, sem criar, segundo Neves (2003), "... a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com a gramática" (CAMPOS, s.d., p. 11).

A nosso ver, o professor de LE que faz uso do ecletismo didático em suas práticas pedagógicas o faz:

- (a) para fugir das abordagens e metodologias do tipo *one size fits all* ou *tamanho único*, por entender que não existem fórmulas padronizadas que possam funcionar perfeitamente com todos os alunos e em todos os contextos indiscriminadamente<sup>11</sup>,
- (b) por estar ciente de que as pessoas são bem diferentes umas das outras e que seus objetivos na busca pela aprendizagem de uma LE<sup>12</sup>, por exemplo, diferem;
- (c) por compreender que o ensino-aprendizagem de gramática evoluiu sobremaneira ao longo dos tempos e que não há mais lugar para o gramaticalismo descontextualizado,

---

<sup>11</sup> De acordo com Brown (2001), a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão. Nunan (1995), por sua vez, afirma que essa obsessão foi motivada pela crença de que havia a possibilidade de se desenvolver ou descobrir um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.

<sup>12</sup> Uma vez que não temos como precisar em que contexto(s) real o aprendiz de inglês, por exemplo, fará uso dessa língua, devemos prepará-lo de modo a atingir nível de inteligibilidade que lhe proporcione interações comunicativamente significativas. Esse nível de inteligibilidade requer, entre outras coisas, um bom conhecimento dos aspectos gramaticais bem como suas competências de uso. Um alto nível de inteligibilidade se faz mandatório, por exemplo, nos seguintes contextos profissionais: diplomatas, professores leitores trabalhando em universidades localizadas em países onde o inglês é a língua nativa, empresários atuando internacionalmente, professores de inglês, guias de turismo e garçons que lidam com estrangeiros que não falam a língua do país onde se encontram desenvolvendo atividades turísticas, etc.) (cf. MORLEY, 1987; CELCE-MURCIA et al., 1996).

- (d) por ter a compreensão de que a aprendizagem, negociação e partilha das significações, em qualquer situação, se vinculam a um contexto e a uma cultura que abrangem essa situação,
- (e) por saber que o aprendiz de hoje, aprendiz pós-revolução técnico-científico-informacional, precisa de mais do que apenas regras gramaticais para interagir com o “admirável mundo novo” que pulsa fora dos limites físicos da sala de aula de LE e, finalmente
- (f) por perceber que a AE permite tanto ao professor como ao aluno maior flexibilidade de atuação no processo de ensino e aprendizagem.

Vale salientar que a adoção da AE em uma sala de aula de LE vai exigir que o professor seja conhecedor de métodos e abordagens diversas, que tenha habilidade para efetuar escolhas metodológicas eficientes, bem como gerar estratégias orientadas para seus alunos, de modo que as mesmas atendam às características e necessidades do contexto pedagógico no qual atua (*cf.* VILAÇA, 2008, p. 82). Também e por conta da AL, o professor, além de buscar definir sua ação pedagógica na direção e orientação do desenvolvimento das habilidades textuais dos aprendizes, precisa possuir um bom conhecimento técnico de linguística, tendo compreendido e assumido uma concepção de língua enquanto discurso.

### **Considerações finais**

Se colocarmos a AC e a AE lado a lado, observamos que ambas se sustentam nos fundamentos do ensino comunicativo que acentua a importância do uso e da dimensão funcional da língua e defende, entre outras coisas, o desenvolvimento da competência comunicativa e da metacomunicativa nos aspectos fonêmico e grafêmico, léxico-sintático e textual. Dessa forma, as atividades propostas para o ensino de LE por essas duas abordagens não se restringem aos aspectos mais propriamente linguísticos, mas estendem-se às regras que governam o uso sócio-pragmático da língua. Na verdade, analisando as duas com um olhar mais cuidadoso, temos a compreensão de que a abordagem eclética é, na essência, a abordagem comunicativa em

movimento, num esforço de se reinventar para se manter atualizada e em consonância com as correntes filosóficas e linguísticas que a norteiam.

Entendemos métodos e abordagens como algo fluido e, portanto, passível de ajustes e adequações. E é fundamentada em flexibilização que a AE se estrutura e busca aceitação. Ela se define como a abordagem que faz uso de uma variedade de recursos, técnicas e atividades que têm características bem diferentes e origens metodológicas diversas; contudo, seus objetivos para o ensino de línguas não diferem dos objetivos traçados por algumas das abordagens que a antecederam: facilitar a aquisição de LE, desenvolvendo as quatro habilidades e solucionar dificuldades de cunho linguístico-metodológico. A grande diferença reside no fato de não praticar o ensino *tamanho único* (*one size fits all*) em respeito à individualidade e às necessidades de cada aluno e de cada turma. Vale salientar ainda que um outro grande atrativo da AE é a quantidade de recursos didático-metodológicos que tem ao seu dispor e, conseqüentemente, bem mais possibilidade de atingir o aprendiz e de proporcionar um ensino bem mais significativo.

O ecletismo didático, porém, não deve ser compreendido como ausência de metodologia ou como caos metodológico, mas como flexibilização ou adaptabilidade didática. Devemos estar cientes do fato de que o percurso metodológico de nossas aulas deve ser construído no próprio cotidiano pedagógico, pois, atuamos dentro de uma circunstância que nem sempre é favorável ao método “X”, a abordagem “Y” ou a estratégia “Z”. Assim, precisamos nos liquidificar em prol de uma flexibilidade fundamental e estar prontos para refletir criticamente sobre uma dada opção metodológica que não nos pareça adequada a uma situação de ensino-aprendizagem específica. Diante da insatisfação, refazer o percurso de outra forma é o melhor caminho.

No que tange a gramática, nós a vemos ressurgir viva e vibrante, com uma nova roupagem, contemplando, desta vez e inclusive, possíveis variações linguísticas e seus motivos sócio-culturais. Assim, após um longo percurso ideológico que colocou em crise a tradicional concepção de gramática, baseada em métodos de muitos séculos atrás e aplicada por longo tempo no ensino de línguas, o estudo de gramática, agora denominado *análise linguística*, toma fôlego e ganha prestígio renovado. A AL reflete explicita e sistematicamente sobre a constituição e funcionamento da linguagem nas suas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva, sem prescindir da dimensão normativa. Entretanto, no lugar da classificação e identificação, ganha espaço a reflexão.

Vale salientar mais uma vez que a AL não prega a negação à gramática normativa, mas preocupa-se que o item gramatical em foco possa ser utilizado pelo aprendiz de forma funcional e, em especial, em situações de prática livre. Entendemos que uma coisa não inviabiliza outra. O reconhecimento da forma, o uso dessa mesma forma em prática controlada e seu uso em prática

livre, por exemplo, podem coexistir em um mesmo evento de ensino-aprendizagem como etapas do processo de aquisição de uma LE. É senso comum que nós, enquanto aprendizes de uma LE, precisamos passar por várias etapas de análise e prática de um novo item gramatical para podermos incorporá-lo ao nosso estoque mental.

A AE e a AL, parece-nos, se movimentam para um ponto de convergência que é tornar o professor um usuário didático-metodologicamente independente em sala de aula e o aprendiz, um usuário capaz de interagir significativamente nas mais variadas situações comunicativas - em especial, aquelas que acontecem para além dos limites da sala de aula de LE.

Finalmente, diante do exposto nesta seção do trabalho, concluímos que AE se constitui em um estágio desenvolvimentista da AC que deverá, além de se reconhecer, se formalizar em algum momento futuro. Mencionamos auto-reconhecimento neste ponto com base no que diz Almeida Filho (1993, p. 53) sobre o modo comunicativo de ensinar. Para o pesquisador, o modo em questão ainda “permanece em parte como potencial, latente, não materializável”.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Virgílio. Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira - legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky? **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**. Curitiba, 2011, pp. 4378 – 4388. Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Virgilio\\_Almeida.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Virgilio_Almeida.PDF)>. Acessado em 10.10.2012.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco, Longman, 2001.

CAMPOS, Elenice de. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. s.d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>> . Acessado em 10.10.12.

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme de. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. **Letras & Letras**. Uberlândia, 1998, pp. 199-222. Disponibilizado em <[http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/membros\\_textos/textos\\_maria\\_de\\_fatima/ensino\\_de\\_linguas\\_estrangeiras.pdf](http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/membros_textos/textos_maria_de_fatima/ensino_de_linguas_estrangeiras.pdf)>. Acessado em: 15 de outubro de 2012.

CELCE-MURCIA, M. & McINTOSH, L. (Eds.). **Teaching english as a second or foreign language**. USA: Newbury House Publishers, Inc., 1979.

\_\_\_\_\_ et al. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 1996.

DUTRA, Deise P. & MELLO, Heliana (Orgs.). **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: FALE-POSLING-UFMG, 2004.

LAMB FENNER, Any & CORBARI, Clarice Cristina. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua inglesa. **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/06.pdf>>. Acessado em: 09.10.2012.

MELLO, Heliana. O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da linguística cognitiva. In: DUTRA, Deise P. & MELLO, Heliana (Orgs.). **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: FALE-POSLING-UFMG, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In Clécio Bunzen (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 – 226.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. Phoenix ELT, 1995.

PRATOR, Clifford H. The cornerstones of method. In: CELCE-MURCIA, M. & McINTOSH, L. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. USA: Newbury House Publishers, Inc., 1979.

REIS, Mariza. **A importância da competência gramatical no ensino comunicativo (em língua inglesa)**. SP: Oficina de Textos, 1998.

ROQUE, Vitor Augusto Batista. **Uma reflexão sobre abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas (um caminho para o ensino do português LE/L2?)**. SEIA: Universidade Independente Centro de Estudos Multiculturais, 2005. Disponível em: <[http://www.multiculturas.com/textos/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf)>. Acessado em: 07.10.2012.

SANTOS, Marcelo & ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. **Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=215:analise-de-abordagem-de-ensino-de-lingua-no-limite&catid=62:edicao-3&Itemid=107](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:analise-de-abordagem-de-ensino-de-lingua-no-limite&catid=62:edicao-3&Itemid=107)>. Acessado em: 09.10.2012.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeiras (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**. Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2004, pp. 7 – 17. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>>. Acessado em: 10.10.2012.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, Glauce Rocha Silva de. **A aula comunicativa no contexto escolar: entre a tradição ou inovação**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Niterói: Universidade Federal Fluminense Niterói, 2007. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/glauce.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/glauce.pdf)>.

Acessado em 08.10.2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus.** 8ª. Edição, SP: Editora Cortez, 2002.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.** Volume VII Número XXVI Jul - Set 2008, pp. 73 – 88. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acessado em: 08.10.2012.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** SP: Pontes, 1991.