

A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DE LIVROS-TEXTO DE INGLÊS

Abstract

The beneficial role of explicit grammar teaching is now a consensus among SLA researchers. It is not the same explicitness, though, which characterized audiolingualism. Grammar is now seen as inseparable from lexis and indispensable to communicative language use. This paper examines two EFL textbooks in the light of this contemporary view.

Palavras-chave: Gramática; explícita; uso; comunicativo.

Introdução

Em 1984, na sessão plenária sobre Gramática e Ensino de Línguas que proferiu durante o VI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa em Recife, Tom Hutchinson, lingüista aplicado e autor de livros-texto para o ensino de inglês como língua estrangeira, brindou os participantes com a engenhosa paródia que reproduzo abaixo.

The sad tale of Grammarella

Once upon a time, and not so very long ago, there lived a man, whose name was Llangwidj T. Ching. He had a beautiful daughter called Grammarella. Llangwidj T. Ching was very proud of his daughter and he talked about her wherever he went. They were not rich: Grammarella and her faithful servant, Translatio, worked very hard. But they were happy. Then everything changed. People began to recognise Llangwidj T. Ching's talents. He became a rich man and an eligible marriage prospect. Soon Llangwidj T. Ching married a famous lady whose name was Lynn Gwistics. She had two proud and spoilt daughters called Psycho and Socio. After the wedding, things changed dramatically. Grammarella still did all the work in the household, but she was never allowed to appear in public and Llangwidj T. Ching was forbidden to speak about her. (As for Translatio, he was locked in the coalshed and all but forgotten). But Llangwidj T. Ching was so besotted by the glamour of the lady he had married, that he willingly went

along with everything. He gladly paid out for Psycho and Socio to chase after every new fad and fashion that came on the market. Every fortune hunter in the land sought his house.

One day the King announced that there would be a grand Communicative Ball. Everyone was invited. The theme of the Ball was to be Creativity. Psycho and Socio wanted to be the finest dressed people at the Ball, but they were not creative enough to make their own clothes. So poor Grammarella had to cut and sew their new dresses. She had no fine clothes of her own, however. She was left alone in her old and shabby clothes, while everyone else went off to the Communicative Ball.

Nesta adaptação da estória de Cinderela estão representadas duas visões diametralmente opostas do papel da gramática no ensino de línguas: (a) objetivo principal do ensino de línguas e (b) aspecto secundário da língua que não deve ser abordado de maneira explícita no ensino de língua estrangeira.

As diferentes abordagens utilizadas no ensino de línguas ao longo da história resultam de maneiras diversas de ver a língua e a aprendizagem lingüística. A **abordagem audio-lingual**, derivada da concepção estruturalista da língua e da teoria behaviorista, para a qual a aquisição da língua se dá pela formação de hábitos, dominou a cena por mais de duas décadas (50s e 60s). Como reação ao mecanicismo behaviorista do audio-lingualismo, surge, no início dos anos 70, a **abordagem cognitivista**, relacionada ao gerativismo chomskyano, e segundo a qual a aprendizagem de uma língua realiza-se por um processo de formação de hipóteses e subsequente testagem das mesmas para a aquisição de regras. Essas duas abordagens, embora provenham de diferentes concepções lingüísticas e psicológicas não diferem quanto ao status reservado à gramática.

A grande reviravolta com respeito ao papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras foi, portanto, o advento da **abordagem comunicativa** nos meados da década de 70. Sob a influência dos trabalhos de antropologia lingüística (Hymes, 1972) nos Estados Unidos e dos lingüistas funcionalistas ingleses (Halliday, 1973) para os quais a língua é essencialmente um instrumento de comunicação, Widdowson

(1978) e Wilkins (1976) passam a propugnar um ensino de línguas contextualizado, que priorize o conteúdo ao invés da forma através de tarefas e projetos, noções semânticas e funções pragmáticas. A fase inicial do emprego dessa abordagem caracterizou-se por uma espécie de aversão a toda e qualquer explicitação da gramática: o lema é “Ensinar a língua, não ensinar sobre a língua”. Os livros-texto aboliram rótulos metalingüísticos e mesmo quando era patente a intenção de ensinar uma determinada forma verbal, esta era disfarçada por um título como “Talking about past experiences” ou “Plans and arrangements” e evitava-se qualquer verbalização de regras.

“The sad tale of Grammarella” marca o momento em que a versão extremada da abordagem comunicativa parece atingir a exaustão e começa a criar corpo a iniciativa de resgatar a gramática explícita como uma das facetas da competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira. O apelo de Hutchinson é no sentido de que nós profissionais do ensino de línguas estrangeiras assumamos o papel de “fada madrinha” fornecendo a “Grammarella” as novas roupas de que precisa para participar do “Baile Comunicativo”.

O novo lugar da gramática no ensino de línguas

Há atualmente uma espécie de consenso sobre a necessidade, para muitos aprendizes de língua estrangeira, de um certo foco na forma. A aprendizagem da gramática, no entanto, não deve ser vista como um fim em si mesma mas como um dos meios de aquisição de um domínio mais completo da língua-alvo (Ur, 1988; Ellis, 1997; Celce-Murcia, 1991).

Para reconquistar seu espaço na sala-de-aula de língua estrangeira, no âmbito da abordagem comunicativa, a gramática assume um caráter menos dogmático, sensível ao contexto e com uma forte relação de interdependência com o léxico.

Segundo Batstone (1994), o uso de uma língua para a comunicação depende de dois tipos de conhecimento: (a) o conhecimento esquemático, isto é, o conhecimento do mundo e (b) o conhecimento sistêmico ou conhecimento do sistema da língua. Os falantes de uma língua recorrem a um e outro tipo de conhecimento em proporções diferentes, dependendo das circunstâncias do evento comunicativo. Tanto na produção como na recepção, os usuários da língua “gramaticalizam” mais ou menos, de acordo com a situação e seus (dos usuários) pressupostos a respeito do grau de conhecimento esquemático compartilhado pelos interlocutores.

A tendência de prestar menos atenção à gramática quando o contexto e o conhecimento do mundo podem ser explorados denomina-se ‘processamento descendente’ (“top-down processing”). O procedimento inverso chama-se ‘processamento ascendente’ (“bottom-up process”) e ocorre quando há um menor número de pistas contextuais e esquemáticas, o que

provoca a necessidade de uma maior atenção aos detalhes gramaticais.

Quanto ao grau de explicitação da gramática no ensino de língua estrangeira, Celce-Murcia (1985) propõe dois grupos de variáveis: (a) variáveis do aprendiz e (b) variáveis instrucionais.

São variáveis do aprendiz a idade, o nível e o background educacional. Crianças, por exemplo, são mais holísticas que os adultos, portanto, no caso delas a necessidade de explicitação da gramática é mínima. De modo semelhante, principiantes tendem a abordar o objeto de ensino holisticamente e gradualmente atingem o estágio em que estão prontos para procedimentos analíticos. A última destas variáveis consiste na diferença de atitude em relação à focalização da forma entre aprendizes iletrados e aqueles com alto grau de instrução; com os primeiros o tratamento explícito da gramática seria improdutivo, enquanto os últimos ficariam frustrados se lhes fosse negada a oportunidade de tal explicitação.

As variáveis instrucionais dizem respeito aos objetivos pedagógicos visados pelo professor e alunos. Em primeiro lugar o tipo de habilidade que está sendo aprendida influencia o tipo de recurso à gramática; habilidades receptivas exigem menos foco na forma que as produtivas, em que a precisão formal é mais importante. Registro e meio são também fatores a considerar; numa aula de conversação a correção da forma é muito menos importante, que numa aula de produção de textos acadêmicos. A última dessas variáveis diz respeito ao objetivo final do aluno; se ele quer apenas ser capaz de se comunicar de modo rudimentar com os falantes da língua-alvo durante uma viagem de turismo, a preocupação com aspectos formais da língua será muito menor que no caso do aprendiz que precisará usar a língua-alvo para fins acadêmicos ou diplomáticos.

Gramática como produto ou gramática como processo?

Embora a gramática tenha voltado a merecer a atenção de quantos se preocupam com o ensino/aprendizagem de línguas, permanece o fato incontestado de que o conhecimento sobre a gramática não é suficiente para tornar alguém comunicativamente competente. Esse conhecimento precisa ser colocado em prática na comunicação; usuários competentes da língua são capazes de um processamento automático. Esse conhecimento processual não pode ser simplesmente fornecido pelo professor; é algo que só pode ser atingido pelo aprendiz através da experiência de uso da língua e motivado pela necessidade comunicativa (Batstone, 1994:44).

Batstone distingue três tipos possíveis de abordagem da gramática. Na abordagem da gramática como produto, o aprendiz é chamado a focalizar sua atenção sobre a forma gramatical objeto daquela aula e exercitar sua utilização nos contextos possíveis de

ocorrência, previamente selecionados pelo professor. Esse tipo de abordagem ajuda o aprendiz a transformar o 'input' em 'intake'; os itens gramaticais não correm o risco de passarem despercebidos já que foram realçados de alguma maneira na apresentação do professor e as oportunidades de praticar as estruturas-alvo de forma controlada reforçam o conhecimento sistêmico do aprendiz. No entanto, como foi dito acima, essa conscientização sobre o sistema linguístico não basta para formar um usuário competente da língua.

Quando se adota uma perspectiva processual da gramática, o aluno é logo estimulado a fazer uso da língua, formulando seus próprios significados sem maiores preocupações com a correção gramatical. Esse tipo de abordagem tem sido usado em conjunto com a do produto, com o objetivo de levar o aluno a usar na comunicação estruturas que observou e manipulou de modo consciente num primeiro estágio da aula. É muito comum, no entanto, que nessa fase processual o aprendiz não realize essa aplicação da gramática que se supunha aprendida.

Para preencher esta lacuna entre as duas abordagens acima, Batstone propõe o que ele chama de "gramática como habilidade". Essa terceira opção consiste em proporcionar ao aluno oportunidades para a auto-expressão e focalização do significado sem, no entanto, perder de vista o aspecto da forma. Para isso é necessário elaborar exercícios em que o objetivo comunicativo dependa totalmente do emprego da estrutura gramatical pretendida, despertando no aprendiz a consciência da necessidade da gramática.

A análise dos livros-texto

Nesta seção procederei ao exame do componente gramatical de dois livros-texto bastante conhecidos entre nós:

1. Soars, John & Liz Soars (1987) *Headway (Intermediate)* - Oxford University Press.
2. Richards, Jack C., J. Hall & S. Proctor (1995) *Changes (Book 2)* - Cambridge University Press.

Em ambos os livros, os títulos das unidades, na maioria metalinguísticos, são o primeiro indício da preocupação com a gramática explícita. No 'Headway' as unidades são rotuladas com o nome da estrutura (ex.: Present Perfect Simple), enquanto no 'Changes' os títulos são exemplos da estrutura focalizada (ex.: Have you ever...?)

Embora o interesse pela gramática esteja presente nos dois, no 'Headway' é mais acentuado; os próprios autores se referem ao programa como predominantemente estrutural. Cada unidade do 'Headway' é dividida em dois grandes blocos:

"language input" e "skills development". O "language input" compreende 'estrutura', 'uso' e 'vocabulário' e a sessão "skills development" contempla as quatro habilidades.

No 'Changes' as unidades se articulam em torno de um ou mais 'tópicos' aos quais se relacionam determinadas 'funções' e 'estruturas' além de pontos específicos de 'pronúncia'. São praticadas as quatro habilidades, mas a ênfase maior é em "listening" e "speaking".

O quadro abaixo resume o que foi observado nesta análise que focaliza duas unidades (uma em cada livro) que abordam o uso do "present perfect simple".

	HEADWAY	CHANGES
Clientela	Adultos	Jovens e adultos
Gramática como produto	50%	30%
Gramática como processo	50%	70%
Gramática como habilidade	0%	0%
O aluno descobre a regra?	Sim.	O professor fornece a regra.
Verbalização da regra.	Pelo aluno e pelo livro.	Pelo livro/ professor.
Relação com o léxico	Léxico/tópicos favorecem o uso da estrutura.	Léxico tem maior peso que a gramática.
Habilidades	As quatro	Ênfase em "listen-speak"

Como exposto no quadro acima, o *Headway* se divide igualmente entre as abordagens do 'produto', sob o título "language input", e do 'processo', sob o título "skills development". Cada unidade começa com a introdução da estrutura gramatical através de um texto. Na unidade 7 (Present Perfect Simple), por exemplo, o aluno lê um anúncio de uma vaga para gerente de vendas e escuta a gravação da entrevista de um candidato ao referido emprego; a gravação está dividida em duas partes e após cada parte, há uma seção de questões de gramática em que o aluno é levado a descobrir a regra para o uso da estrutura em foco. Em seguida, o aluno responde por escrito perguntas sobre si mesmo, em que aparecem o contraste past simple/present perfect, e participa de uma atividade em pares que consiste em fabricar mini-diálogos a partir de um modelo. Após uma segunda apresentação (gravação de noticiário radiofônico) da estrutura em contexto, há mais um exercício escrito: manchete e notícia de acontecimento recente na cidade ou país. O componente "language input" termina com uma seção de revisão linguística que explicita as regras de uso do presente perfeito e inclui um exercício de tradução para a L1 de frases com passado simples e presente perfeito. Mesmo no componente "skills development", cuja ênfase é processual, depois das atividades de leitura e escuta de gravações há um exercício que aborda a gramática como produto.

O *Changes*, por sua vez, prioriza os aspectos processuais. A unidade típica se divide em dois ciclos; cada ciclo apresenta um tópico ou função principal através de um gráfico ("snapshot") que chama atenção para os itens lexicais que possibilitam lidar com o tópico em questão. Só após este primeiro contato com o tópico, é introduzida a estrutura gramatical por meio de uma conversa gravada. Na unidade 4 (I've never heard of it!) o tópico central é alimentos, modos de preparar alimentos e refeições em restaurantes. Quanto à gramática, é abordado o contraste passado simples/presente perfeito e alguns verbos de duas palavras. O "snapshot" introduz alguns pratos típicos de diferentes países para despertar uma discussão sobre pratos preferidos e comidas exóticas. Em seguida os alunos escutam uma conversa típica de restaurante (um casal fazendo seu pedido à garçonete). Após verificada a compreensão, focaliza-se a diferença entre passado simples e presente perfeito a partir de exemplos gravados e os alunos preenchem as lacunas de um diálogo contendo as duas estruturas. Segue-se uma atividade de pares em que os alunos praticam quatro perguntas de cada estrutura (Did you...?/Have you ever...?) fornecidas pelo livro e mais quatro criadas por eles. Os três exercícios seguintes, que antecedem o segundo foco gramatical, voltam a lidar com vocabulário. Na verdade, embora o título da unidade crie uma expectativa de ênfase na gramática, um exame mais aprofundado revela um interesse bem maior pelo léxico em suas relações com o contexto situacional. Mesmo o resumo da unidade é apresentado em forma de lista de itens lexicais.

Embora em diferentes graus, em ambos os livros analisados a gramática se faz presente sem a necessidade de disfarces. No *Headway*, publicado numa fase marcada pelo esforço de restituir à gramática

explícita seu lugar no ensino de línguas, o destaque inicial é reservado à estrutura, enquanto o *Changes* se caracteriza por uma maior dependência de rotinas lingüísticas fixas e maior preocupação com a fluência, o que reflete uma visão da gramática como secundária e emergindo do léxico (Hopper, 1992).

Cabe ao professor, em última instância, levando em conta as variáveis propostas por Celce-Murcia (ibidem), decidir que papel a gramática explícita representará em suas aulas. É o contexto pedagógico que indica a conveniência de adotar um determinado livro, e, independente do material, o professor imprimirá na sua prática a marca de sua própria teoria sobre a tessitura da competência comunicativa do aprendiz.

Rerefências Bibliográficas

- BATSTONE, Rob (1994) *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- CELCE-MURCIA, Marianne (1991) "Grammar Pedagogy in Foreign and Second Language Teaching". *TESOL Quarterly*, vol. 25, no. 3, pp 459-480.
- CRYSTAL, David (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- ELLIS, Rod (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HOPPER, Paul, J. (1992) "Emergence of Grammar". *International Encyclopedia of Linguistics*, vol.I (Discourse), New York: Oxford University Press, pp. 364-367.
- LOCK, Graham (1996) *Functional English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.