

# Aula 9

## O ENSINO DA GRAMÁTICA INDUTIVA E CONTEXTUALIZADA

### **META**

Discutir as questões relacionadas ao ensino de gramática, de acordo com alguns métodos e abordagens, preparando o professor em formação para avaliação e elaboração de atividades que privilegiem o ensino de gramática indutiva e contextualizada, de acordo com as necessidades de suas turmas.

### **OBJETIVOS**

At the end of this class, it is expected that the students:

- Discutir as questões relacionadas ao ensino da gramática de forma dedutiva;
- Discutir as questões relacionadas ao ensino da gramática de forma indutiva;
- Discutir as questões relacionadas ao ensino da gramática de acordo com métodos e abordagens diversas;
- Analisar livros e materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa, a partir das questões de gramática.

### **PRERREQUISITOS**

- Conhecimento básico sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira;
- Conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir dos PCN;
- Conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir das OCEM;
- Conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir do PNLD.

**Elaine Maria Santos**  
**Gildete Cecília Neri Santos**  
**Rodrigo Belfort Gomes**

### INTRODUCTION

Nas aulas 7 e 8, estudamos o ensino de língua inglesa a partir das habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, de modo a preparar o professor em formação a trabalhar as habilidades de forma comunicativa, conhecendo o que os principais métodos e abordagens têm a dizer sobre esse assunto. Na aula 9, vamos discutir sobre o modo pelo qual a gramática é apresentada nos livros didáticos, de uma forma geral, e como ela pode ser trabalhada pelo professor, tanto a partir de uma concepção dedutiva como indutiva.

A todo momento destacamos que o professor que compartilha das opiniões do pós-método precisa conhecer a teoria para o ensino de línguas, de modo a poder empregar as atividades que mais se adequam às necessidades de seus alunos. A mesma preocupação deve estar presente no momento de planejamento de aulas de gramática, principalmente quando percebemos que Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006, 2012), ao defender que o professor não fique fixo a uma metodologia específica, defende também que o ensino da gramática fosse, sempre que possível, pautado em práticas indutivas. Nesta aula, iremos entender a distinção entre *deductive and inductive grammar teaching*.

Após o estudo teórico sobre o ensino de gramática, iremos analisar algumas atividades de livros didáticos diversos, propor algumas reflexões sobre as atividades encontradas nessas obras e planejar algumas outras, tendo sempre em vista a análise particular e individual que cada turma deve ter.

Revise os conteúdos das aulas anteriores, recorrendo, também, aos materiais encontrados na disciplina Metodologia do ensino-aprendizagem de Inglês I. Estude os conteúdos aqui propostos com dedicação e afinco e siga todas as orientações, recorrendo à ajuda do seu tutor, sempre que necessário. Atividades complementares serão propostas de forma oportuna, ao longo da aula, pelo coordenador desta disciplina.

Bons estudos e um excelente trabalho a todos.

Ao iniciarmos a aula 9, um primeiro questionamento é levantado: qual a diferença entre o ensino dedutivo e indutivo de gramática? Antes de respondermos essa pergunta, analise as abordagens do professor X e do professor Y em relação ao ensino do presente simples. O professor X entra na sala e escreve no quadro: *Simple present*. Logo após, explica o assunto em detalhes para que os alunos possam compreender as estruturas utilizadas por esse tempo verbal. As explicações poderiam ser mais ou menos como narrado a seguir:

Professor X: Bom dia, alunos e alunas, hoje vamos estudar o presente simples. O presente simples é formado por sujeito, verbo no infinitivo e complemento. Quando tivermos *he*, *she* ou *it*, o verbo recebe um s final.

Nas frases interrogativas, colocamos os auxiliares do ou does (*he, she, it*). Quando o auxiliar utilizado for o *does*, o verbo volta para o infinitivo. Nas interrogativas, colocamos o auxiliar depois do sujeito, lembrando que para *he, she* e *it* usamos o auxiliar *does*, seguido do advérbio de negação “*not*”. Na colocação do ‘s’ no final dos verbos, na terceira pessoa do singular, algumas adaptações podem ser necessárias. Por exemplo, se o verbo terminar em ‘o’, deve-se colocar ‘es’, se for o verbo ‘*have*’, a forma deve ser ‘*has*’, se o verbo terminar em ‘y’ e for antecedido de vogal, coloca-se o ‘s’, caso seja antecedido de consoante, troca-se o ‘y’ por ‘ies’. Alguma dúvida? Agora copiem essas dez frases no caderno, e passem para a interrogativa e negativa.



Fonte: <https://lingualgames.files.wordpress.com>

Professor Y: Bom dia, alunos. Vocês já perceberam que existem ações que fazemos com muita regularidade? O que vocês fazem todos os dias? Vamos fazer uma lista juntos? (ações listadas: *I wake up early, I take a shower, I have breakfast, I go to school, I study, I talk to my friends*, etc). Mas será que fazemos tudo isso na mesma hora? Se reúnam em trios, e para cada frase, anote a hora que cada um faz essas atividades.

Teacher Y: *João, what do you do every day?*

João: *I take a shower.*

Teacher Y: *What time do you take a shower?*

João: *I take a shower at 7 am.*

Teacher: *João, what time does Ana take a shower?*

João: *Ana take a shower at 7:15*

A partir desse diálogo, o professor pergunta a João se o correto é “*Ana take*” ou “*Ana takes*”, pedindo a ajuda dos colegas sobre a forma correta do verbo. Envoltos em um ambiente reflexivo coletivo, a forma correta é destacada. A partir daí, os alunos, nos mesmos trios, vão tentar lembrar o

que cada um faz e em que horas faz, usando os pronomes *I, he* e *she*.

Em seguida, o professor Y pede aos alunos para que expliquem a diferença entre a conjugação de verbos para cada pronome pessoal, e dá as explicações gramaticais necessárias.



Fonte: <https://i.ytimg.com>

Percebeu como as abordagens dos professores X e Y são diferentes?

O professor X ensinou a gramática a partir de uma abordagem dedutiva, ou seja, as regras foram explicitadas logo no começo da aula, e os alunos precisaram prestar atenção em todas as explicações, decorá-las e aplicá-las, tal prática geralmente ocorre por intermédio de exercícios mecânicos, que não estão voltados para o sentido das frases, e sim para a estrutura e, por isso, um dos exercícios mais comuns é o de passar as frases para a negativa e a interrogativa. Trata-se do ensino gramatical defendido pelo método da gramática e tradução, pois, os princípios desse método estão baseados na aprendizagem da LE a partir da memorização de vocabulário, da explicação das regras gramaticais de forma clara e dedutiva, trabalhando todas as regras e exceções, além de longas listas de exercício que focam na tradução e na gramática. No *grammar-translation* são comuns os exercícios descontextualizados, com frases soltas, privilegiando-se a tradução, as formas afirmativa, negativa e interrogativa, e os *fill-in-the-gap exercises*. É importante destacar que as regras devem ser ensinadas na língua materna, já que a oralidade não é o alvo deste método.

*Students study grammar deductively; that is, they are given the grammar rules and examples, are told to memorize them, and then are asked to apply the rules to other examples. They also learn grammatical paradigms such as verb conjugations. They memorize native language equivalents for target language vocabulary words (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 19).*

O professor Y ensinou a gramática de forma indutiva, ou seja, ele não explicou as regras em um momento inicial e nem ao menos disse aos

alunos qual o tempo gramatical que eles estavam estudando. O professor começou trabalhando o contexto no qual o presente simples é utilizado. Os alunos, então, aprenderam que estavam falando sobre ações que acontecem rotineiramente (*daily routines*) e começaram a pensar sobre o contexto e não sobre a gramática. Quando os alunos começaram a falar que horas os colegas tomavam banho, ainda não tinham sido expostos à regra da terceira pessoa do singular e refletiram em grupo sobre a utilização do *take* ou do *takes*. Alguns alunos que já haviam sido expostos a essa regra podiam começar a explicar a diferença, fazendo com que a aula se tornasse ainda mais *student-centered*. Mas importante do que trabalhar a estrutura, nesse momento, é fazer com que os discentes percebam o porquê estão utilizando aquelas estruturas. No momento de trabalhar as regras gramaticais, o professor Y tentou puxar essas regras dos alunos, perguntando qual a diferença que eles percebiam entre as duas formas, e as explicações adicionais foram dadas somente no final. É importante observar que não foi necessário trabalhar todas as explicações relacionadas ao presente simples, uma vez que o conhecimento deve vir em doses menores, sempre antecedidas do trabalho do contexto. É sobre esse ensino mais indutivo que iremos nos deter mais até o final dessa aula.

A gramática indutiva é característica do Método Direto e da Abordagem comunicativa, sendo que, no método direto, a orientação é que se trabalhe a gramática o menos possível. Larsen-Freeman (2011) destaca que, para os seguidores do *direct method*, a gramática deve ser ensinada de forma indutiva, sem que nenhuma explicação gramatical seja dada. Os alunos deverão aprender a se expressar corretamente na língua estrangeira a partir da observação e não com explicações sobre gramática.

Na abordagem comunicativa, “*the grammar and vocabulary that the students learn follow from the function, situational context, and the roles of interlocutor*” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 121). É colocado que o contexto deve ser trabalhado antes da apresentação da forma, e o ensino da gramática indutiva deve partir das *functions*, mas você sabe o que significa trabalhar a partir das *funções comunicativas*?

Para responder essa pergunta, vamos pensar em uma outra. Se eu te pedir para traçar um plano de quatro aulas para o ensino de inglês básico, qual o conteúdo que você escolheria ensinar? Se você pensou em verbo *tobe*, presente simples, presente contínuos e passado, por exemplo, você criou um *grammatical syllabus*, ou seja, desenhou um mini currículo voltado para o ensino da gramática. Se você pensou em trabalhar *moods, likes and dislikes, daily routine, giving directions*, você pensou em um *functional syllabus*, ou seja, em um mini currículo baseado nas *funções comunicativas*. Em outras palavras, com as *funções comunicativas*, o produto final que você espera de um aluno é a comunicação, e não o estudo puro da gramática que ele precisa para trabalhar essas *functions*. Ficou claro? Assim, podemos listar muitas outras

*functions, como giving advice, talking about past experiences, talking about the future, telling the time, asking for confirmation, making suggestions, agreeing and disagreeing, presenting an opinion, checking understanding.* Dessa forma, na abordagem comunicativa, ou *communicative language teaching*,

*Language functions might be emphasized over forms. Typically, although not always, a functional syllabus is used. A variety of forms is introduced for each function. Only the simpler forms would be presented at first, as students get more proficient in the target language, the functions are reintroduced and more complex forms are learned. Thus, for example, in learning to make requests, beginning students might practice 'would you ...?' and 'Could you ...?' Highly proficient students might learn 'I wonder if you would mind ...?' (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 124).*

Larsen-Freeman (2001) destaca a importância em trabalhar a gramática indutiva, sinalizando que se os discentes memorizarem todas as regras conhecidas na língua inglesa, mas não forem capazes de aplicá-las, o nosso papel como professor não será completo, pois o aluno deve ser capaz de utilizar estruturas gramaticais de forma correta, sendo capaz de compreender os significados das estruturas utilizadas. Pode-se dizer, então, que o ensino da gramática não se restringe a uma mera transmissão de conhecimento, mas, principalmente, ao desenvolvimento de habilidades comunicativas.

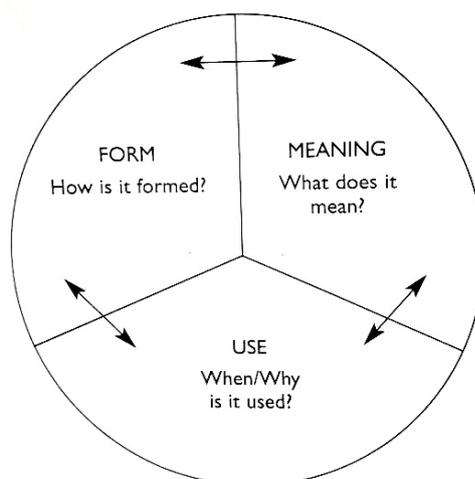
Para Ralph (2015), o ensino da gramática tem uma reputação ruim por uma série de fatores que, em última análise, estão relacionados à constante presença de ensino dedutivo de gramática nos mais diversos contextos educacionais. Entre as explicações para a má reputação do ensino da gramática, o professor destacou: 1) o fato de ser ensinada como uma habilidade separada do restante da aula, ou seja, a parte legal da aula acabou, agora é gramática, o que leva a uma expectativa ruim por parte dos alunos, e a gramática passa a ser vista como chata; 2) os alunos têm muitos exercícios gramaticais mecânicos e descontextualizados para responder, com quase nenhuma significação para eles. Assim, a gramática passa a ser vista como difícil, cansativa, incompreensível e chata; 3) o ensino da gramática geralmente não é algo legal e prazeroso; 4) o ensino da gramática não é significativo; e 5) o ensino da gramática não é memorável, ou seja, geralmente o ensino da gramática não é o ponto mais interessante e inesquecível da aula de língua estrangeira, o que faz com que não seja memorável. Todos esses pontos levantados estão relacionados a um ensino descontextualizado e dedutivo, mas, quando empregamos técnicas indutivas, o oposto é observado, e os alunos passam a participar do processo de descoberta e reflexão sobre a gramática, o que faz com que a aula seja mais interessante, significativa e memorável.



Fonte: <https://sites.educ.ualberta.ca>

Larsen-Freeman (2001) explica que quando trabalhamos com o ensino indutivo da gramática, passamos de uma abordagem “*form-oriented*” para uma “*use-oriented*”. Assim sendo, ao invés de iniciarmos o ensino pela análise detalhada da estrutura, começamos discutindo os usos e significados das estruturas que queremos ensinar. “*Grammar is about form and one way to teach form is to give students rules; however, grammar is about much more than form, and its teaching is ill served if students are simply given forms*” (LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 251).

A partir das discussões de Larsen-Freeman (2001), compreendemos que o ensino gramatical de uma língua estrangeira deve envolver questões que extrapolam a mera análise de estruturas e de forma, contemplado preocupações relacionadas ao sentido que é transmitido quando utilizamos uma estrutura gramatical específica e ao uso que fazemos desse ponto gramatical. A autora desenhou, dessa forma, “*a three-dimensional grammar framework*”, através do qual visualizamos que a forma, o sentido e o uso apresentam valores similares quando planejamos atividades voltadas para o ensino gramatical. Percebemos, também, ao analisar o gráfico proposto (Figura 04), que esses três aspectos do ensino da gramática se interconectam e, portanto, devem ser trabalhados de forma conjunta. Mas você consegue compreender a diferença entre forma, uso e sentido?



Modelo tridimensional para o ensino gramatical, proposto por Larsen-Freeman .Fonte: LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 253

A forma trata das estruturas da língua estrangeira, no caso, do inglês, compreendendo o estudo gramatical, de vocabulário e da fonética, por exemplo. O sentido (meaning) está relacionado com o questionamento sobre o que a estrutura em questão significa. A frase *She works everyday* significa que todos os dias ela faz isso e não necessariamente ela está fazendo isso agora. A parte do uso, bastante relacionada com a de *meaning*, está associada às funções comunicativas. Por exemplo, estudamos o presente simples na forma, o que ele significa no *meaning* e o detalhamento desse sentido no uso, já que vamos relacionar as formas com as funções comunicativas. Assim, no uso estudamos o presente simples como forma de se falar sobre rotinas diárias. Não precisamos nos preocupar com a memorização do que cada um desses itens significa, uma vez que podemos juntar o uso e o sentido nas nossas análises.

Vamos ver outro exemplo? Podemos estudar, na parte de uso e sentido, como dar conselhos na língua inglesa quando alguém apresenta um problema. Ao auxiliarmos nossos alunos a compreender esses sentidos, podemos ensinar as formas gramaticais que podem ser utilizadas e que serão estudadas, como, por exemplo, *why don't you, you should, if I were you*. Perceberam como ensinar gramática não pode significar tão somente memorizar estruturas linguísticas. Larsen-Freeman (2001), ao discutir sobre esse tema, afirma que

*We are not interested in filling our students' heads with grammatical paradigms and syntactic rules. If they knew all the rules that had ever been written about English but were not able to apply them, we would not be doing our jobs as teachers. Instead, what we hope to do is to have students be able to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately* (LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 255).

Nesse contexto de ensino comunicativo, várias teorias surgiram para auxiliar o professor a desenvolver técnicas que privilegiam o ensino indutivo. Entre essas diferentes práticas podemos destacar o PPP – *Presentation, Practice and Production*, as práticas humanísticas e as discussões sobre *consciousness-raising*.

Vamos ver um pouco sobre os princípios relacionados ao PPP? O ensino da gramática estaria baseado em três etapas: apresentação, prática e produção. O professor, então, apresentaria o tópico gramatical em questão a partir de técnicas indutivas de *elicitation*, com a consolidação das regras de forma indutiva, ou seja, a partir do diálogo estabelecido com os alunos. Na fase da prática, o professor disponibilizaria atividades de *guided practice*, seguidas de *controlled practice*, partindo-se do pressuposto de que o aluno precisa de exercícios mais guiados, inicialmente, para que possa se familiarizar com as estruturas estudadas. Na *production*, também chamada de *personalization*, os alunos poderiam falar livremente sobre um determinado

tópico, utilizando as estruturas aprendidas. Baseado nas discussões de Richards & Rodgers (2001), Maftoon e Sarem (2012) resumiram as etapas do PPP da seguinte forma:

*Presentation stage: The teacher begins the lesson by setting up a situation, either eliciting or modeling some language that the situation calls for. Presentation may consist of model sentences, short dialogues illustrating target items, either read from the textbook, heard on the tape or acted out by the teacher.*

*Practice stage: Students practice the new language in a controlled way. They drill sentences or dialogues by repeating after the teacher or the tape, in chorus and individually, until they can say them correctly. Other practice activities are matching parts of sentences, completing sentences or dialogues and asking and answering questions using the target language.*

*Production stage: Students are encouraged to use the new language in a freer way, either for their own purposes and meanings or in a similar context introduced by the teacher. It can be a role play, a simulation activity or a communication task (MAFTOON; SAREM, 2012, p. 32).*

Durante o momento da prática, caso o professor perceba que o aluno ainda não compreendeu os assuntos discutidos, pode voltar para a *presentation*. Da mesma forma, problemas identificados na fase da *production* podem fazer com que o docente decida trazer novas atividades de *guided* e/ou *controlled practice*, ou, até mesmo, pode levar à decisão de voltar à fase de apresentação.

Falamos em elicitación. Mas você sabe o que significa *elicitation* ou *eliciting*? Para Fischer (2005), *eliciting* é uma função de grande importância para o professor, por trazer o aluno para um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, já que, ao invés de dar todas as explicações sobre um dado ponto gramatical, o aluno é convidado a participar com suas ideias e opiniões sobre os temas em discussão.

Use técnicas de *elicitation* regularmente na maioria das lições, de modo que sua aula permaneça ativa e envolvente. É importante lembrar, no entanto, que a elicitación não significa adivinhar o que está na cabeça do professor. Dê sempre informações suficientes. Não se pode pedir, por exemplo, para que os alunos tentem descobrir que personalidade está no cartão que o professor está segurando, pois não estamos falando com *fortune tellers*. Pense nisso! Para que as técnicas de elicitación sejam eficientes, use gestos e *body language*, e dê sempre *feedback*, que pode ser expresso na forma de expressões faciais e comentários simples, como *thank you, good, yes*, etc. Vamos ver alguns exemplos de técnicas de elicitación?

No primeiro exemplo, o professor pode pedir aos alunos para olharem a figura 05 e responderem a seguinte pergunta: *what may have happened?* Você pode perceber que a pergunta foi feita no past modal, uma vez que se pretende falar sobre algo que **pode ter acontecido** e não algo que pode

acontecer. Os alunos geralmente respondem com o verbo modal com o verbo no infinitivo. Assim, entre as possíveis respostas, poderíamos ter: *the driver of the yellow car may be inattentive*. Nesse momento o professor pergunta: *the driver of the yellow car may be inattentive* ou *the driver may have been inattentive*? Os alunos são levados a refletir sobre a diferença entre as duas frases e começam a formular as suas teorias, até perceberem que a primeira frase é utilizada para possibilidades no futuro, enquanto que a segunda se refere a uma possibilidade que pode ter acontecido no passado. Ao invés de utilizar técnicas dedutivas e explicar a gramática em suas regras e exceções, os alunos são levados a refletir e a propor teorias sobre o assunto que está sendo trabalhado e a compreender o uso de *modal verbs* para *deductions*. Estamos no nível do *use e meaning*, partindo-se, logo depois, para a *form*, com as explicações gramaticais sobre o ponto gramatical em questão e exposição de estruturas utilizadas.



Imagem representativa de uma batida de carros, para exemplificar técnicas de *elicitation*. Fonte: <http://www.roadsafetymayo.ie/media/Media,6239,en.jpg>

Compreendeu o que significa elicitación? Vamos ver mais um exemplo? No segundo caso, mostramos aos alunos uma cena do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Trata-se da cena “*Harry Potter at the Reptile House*”, que pode facilmente ser encontrada no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Ao assistir essa cena, pergunte aos alunos: *what had happened before Harry Potter was locked in a room in his uncle's house*? Os alunos vão assistir a cena, e, muito provavelmente, vão criar frases como *Harry talked to a snake*, *People screamed*, *The snake escaped*. Apesar de ter usado o passado perfeito, os alunos, muito provavelmente vão usar o passado simples, pois é a forma que mais conhecem para se referir ao passado. Eles precisam entender antes o contexto em que o *past perfect* é utilizado para poder usar, a partir de então. O professor precisa, então, perguntar ao aluno se o correto nesse contexto é falar *Before Harry Potter was locked in a room in his uncle's house he talked to a snake* ou *he had talked to snake*. As respostas serão incentivadas pelo professor e o aluno participará

do processo de construção de sentidos, compreendendo que o *past perfect* é utilizado quando estamos nos referindo a duas ações no passado, e queremos destacar que uma aconteceu antes da outra. Explicações dedutivas, ausentes de uma contextualização e da participação dos alunos podem ser infrutíferas no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com os adeptos do uso do PPP.



Imagem da cena “Harry Potter at the Reptile House”, retirada do filme “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, para exemplificar técnicas de *elicitation*. Fonte: Print screen da cena do vídeo, obtida no site <https://www.youtube.com>.

Ao analisar a estrutura de ensino gramatical presente no PPP, o *elicitation* faz parte do *presentation*. Como prática, podemos ter atividades mais guiadas, com estruturas e palavras providas pelo material para que o aluno tenha um modelo a ser seguido e que possa auxiliar na consolidação do conhecimento. Vamos ver alguns exemplos?!

Ao analisar a figura 07, de uma atividade retirada do livro *My Grammar Lab*, encontramos uma atividade de *guided practice*, em que os alunos vão fazer deduções, a partir das imagens, utilizando o *past modal*. As frases, no entanto, não podem ser livres, e devem utilizar as palavras dadas, seguindo-se o modelo apresentado.

**2** Write four statements making deductions about each picture. Use the words and phrases in brackets, as in the example.

Mr and Mrs Hopkins are waiting for their daughter.  
 0 (on/train) She can't *have been on the train*.....  
 1 (miss/it) She must .....  
 2 (baby/mother) She .....  
 3 (phone/parents) .....

4 (rain) It must .....  
 5 (fall/bike) The man must .....  
 6 (not/wife) The woman .....  
 7 (ambulance) Someone .....

8 (explosion) There .....  
 9 (earthquake) There .....  
 10 (terrifying) It .....

Exemplo de atividade de *guided practice*, retirada do livro *My Grammar Lab*. Fonte: FOLEY, HALL, 2012, p. 144

Um exemplo de *free practice* sobre esse mesmo conteúdo gramatical pode ser encontrado na obra *Fun with grammar*, na atividade *knock at the door*. Os alunos devem trabalhar em pequenos grupos. O professor é responsável para contar para os discentes uma situação engraçada para que eles possam discutir as situações e façam deduções usando o *past modal*. As frases utilizadas pelo professor devem ser iniciadas por “*I knocked at my friend’s door at.... He came to the door with ...*”. Confira na figura 08 alguns exemplos da atividade.

### Examples:

- Teacher:** I knocked at my friend’s door at 6:30 this morning. He came to the door with a razor in his hand, wearing half a beard and half a mustache.
- Student:** He must have been shaving.
- Teacher:** I knocked at my friend’s door at 10:30 last night. She came to the door with the TV remote control in her hand, and I could hear loud music in the background.
- Student:** She must not have been studying for the big grammar test we have today.

Modelo dos diálogos da atividade de *free practice*, do livro *Fun with grammar*. Fonte: WOODWARD, 1999, p. 200-201

Trata-se de uma *free practice*, porque o aluno deve seguir o *script* das frases ditas pelo professor, mas é mais livre, pois não são colocadas palavras ou expressões que devem ser utilizadas pelos alunos. Na *production*, o aluno fala livremente sobre o tópico trabalhado, sem que uma estruturação seja fornecida. Trata-se de uma personalização, já que o discente fala sobre si ou sobre as suas concepções sobre o mundo. Como exemplo, podemos destacar a pergunta encontrada na obra *Grammar dimensions 3*: “*Next write down three things that you could have, should have or, given what you know now, would have done during the past year*” (THEWLIS, 2007, p. 245). Perceberam como essa atividade é mais livre? Vamos fazer uma atividade?



Tomando como ponto de partida a atividade de elicitación demonstrada para o passado perfeito baseada na cena do vídeo de *Harry Potter*, procure em livros, gramáticas ou na internet, questões que podem ser utilizadas como *guided practice*, *free practice* e *production*

### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente no que se refere à análise das atividades de gramática sobre o uso do *past modal*, que foram trabalhadas nesta aula. Só após essa análise, procure por materiais na internet, em livros e/ou gramáticas. Caso tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Conforme já destacado em outras aulas, precisamos, constantemente, basear nossas práticas na reflexão e na criticidade, de modo a analisar e questionar as práticas defendidas por métodos e abordagens antes de aplicá-las. A partir do momento que entendemos os fundamentos encontrados nessas práticas, podemos utilizá-las de modo consciente em nossas aulas. Ao analisarmos de forma mais crítica o modelo do PPP, percebemos que existem algumas críticas, que devem ser levadas em consideração antes de qualquer aplicação.

Uma primeira crítica foi levantada por Willis (1996), ao alertar que o professor pode pensar que após seguir os estágios do PPP, o aluno terá internalizado os conteúdos gramaticais, sendo capazes de empregá-los a partir de então. Trata-se de uma visão simplista, pois não podemos assegurar que os alunos irão empregar as estruturas estudadas após terem sido expostos a elas, independentemente do método ou abordagem utilizado. “*We may go through a lesson with every appearance of success [...] but the next time the occasion arises to put the form to communicative use they fail to do so*” (WILLIS; WILLIS, 1996, p. 47).

Além de não sermos capazes de assegurar que o que foi ensinado foi realmente aprendido, o fato de tentarmos atingir tal objetivo, faz com que esqueçamos que a interlíngua é um estágio intermediário quando aprendemos uma língua estrangeira. Trata-se do momento em que estruturas intermediárias (e não totalmente corretas) são produzidas, na tentativa de comunicação. As estruturas não foram ainda assimiladas, mas os aprendizes já conseguem se comunicar, mesmo que com falhas e erros.

Na tentativa de proporcionar um ensino mais comunicativo, acabamos por simplificar as estruturas trabalhadas, deixando, muitas vezes, regras importantes ocultas. Esta prática pode confundir os alunos no futuro, quando eles percebem que aquilo que foi discutido foi bastante simplificado. “*It is stranger still if, in the interests of grading, we deny learners exposure to the language which might enable them to draw conclusions for themselves about such problematic systems*” (WILLIS; WILLIS, 1996, p. 47).

Harmer (2007) também aponta algumas críticas feitas ao modelo do PPP, principalmente no que se refere à exaltação à figura do professor,

que desempenha um papel central neste modelo. Muitos dos críticos do ensino gramatical baseado no PPP sugerem que sejam adotadas práticas humanísticas.

*It also seems to assume that students learn 'in straight lines' – that is, starting from no knowledge, through highly restricted sentence-based utterances and on to immediate production. Yet human learning probably isn't like that; it's more random, more convoluted (HARMER, 2007, p. 66).*

Ao se referir às práticas humanísticas para o ensino de gramática, Brown (2007) destacou o seu objetivo de facilitar a mudança e o aprendizado. Aprender a como aprender é mais importante do que ser ensinado por professores, que unilateralmente decidem o que deve ser ensinado. Nas metodologias humanísticas centradas no aluno, segundo o autor, os professores devem trabalhar para o estabelecimento de um contexto no qual os alunos possam construir sentido para o que está sendo apresentado, a partir das interações com os colegas.

Algumas variações à forma do PPP foram sugeridas por muitos autores, como, por exemplo, Harmer (2007), que defendeu o emprego da trilogia *engage, study activate*. Os conceitos são bastante similares, não havendo, no entanto, nenhuma orientação mais formal sobre que tipo de atividades podem ser utilizadas em cada fase assinalada. Mesmo os críticos do PPP reconhecem a sua utilidade, não como única forma válida de se ensinar gramática, mas como uma das inúmeras possibilidades ao nosso dispor, como assinalam Maftoon e Sarem (2012), ao afirmarem que o PPP

*can be utilized as a useful technique with a variety of teaching methodologies from the audiolingual to the most common types of communicative approaches. For instance, regardless of the method used it can be utilized as a helpful technique with beginning learners and in teaching pronunciation. In terms of explaining grammar, this technique is clear-cut and condensed, through which the main points can be taught easily. Students are normally weak in grammar so we need to use P-P-P to help them improve their grammatical accuracy (MAFTOON; SAREM, 2012, p. 34).*

Saindo dos sistemas baseados no PPP, analisamos as contribuições dos autores que defendem o ensino da gramática a partir de uma *Consciousness-raising*, que foi definida pelo *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* como sendo o ensino de gramática desenhado não a partir do planejamento de atividades específicas para que um objetivo final seja alcançado, e sim por intermédio de uma conscientização do aluno sobre as principais características gramaticais e como essas estruturas podem melhor ser estudadas.

*consciousness raising* n  
in teaching, techniques that encourage learners to pay attention to language form in the belief that an awareness of form will contribute indirectly to language acquisition. Techniques include having students infer grammatical rules from examples, compare differences between two or more different ways of saying something, observe differences between a learner's use of a grammar item and its use by native speakers. A consciousness-raising approach is contrasted with traditional approaches to the teaching of grammar (e.g. drilling, sentence practice, sentence combining), in which the goal is to establish a rule or instil a grammatical pattern directly. (RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 109).

Para Ellis (2002), enquanto as atividades de prática gramatical são essencialmente behavioristas, aquelas voltadas para a *consciousness-raising*, têm sustentação em princípios de formação de conceitos e reflexão. De acordo com essa perspectiva, pode-se dizer que

*'Practice' is essentially a pedagogical construct. It assumes that the acquisition of grammatical structures involves a gradual automatising of production, from controlled to automatic, and it ignores the very real constraints that exist on the ability of the teacher to influence what goes on inside the learner's head. Practice may have limited psycholinguistic validity* (ELLIS, 2002, p. 170-171).

Ellis (2002) explica que uma abordagem voltada para a *consciousness-raising* está intimamente ligada aos princípios do *task-based*, a partir da ênfase que é dada no processo de descoberta que é verificado quando os alunos tentam resolver problemas que envolvem questões gramaticais. Vamos ver um exemplo apresentado pela autora para consolidar os conhecimentos sobre práticas que privilegiam o *consciousness-raising*? Percebam que esse ensino de gramática, apresentado na figura 09, está pautado na reflexão e análise de estruturas gramaticais. Os alunos receberam a tarefa de analisar algumas frases e, a partir da análise, definir os usos que podem ser aplicados para os contextos apresentados.

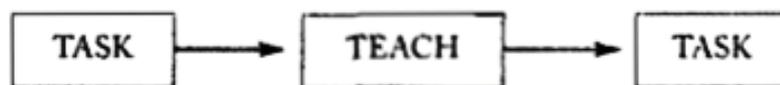
1. Here is some information about when three people joined the company they now work for and how long they have been working there.

Name	Date Joined	Length of Time
Ms Regan	1945	45 yrs
Mr Bush	1970	20 yrs
Ms Thatcher	1989	9 mths
Mr Baker	1990 (Feb)	10 days

2. Study these sentences about these people. When is 'for' used and when is 'since' used?
  - a. Ms Regan has been working for her company *for* most of her life.
  - b. Mr Bush has been working for his company *since* 1970.
  - c. Ms Thatcher has been working for her company *for* 9 months.
  - d. Mr Baker has been working for his company *since* February.
3. Which of the following sentences are ungrammatical? Why?
  - a. Ms Regan has been working for her company for 1945.
  - b. Mr Bush has been working for his company for 20 years.
  - c. Ms Thatcher has been working for her company since 1989.
  - d. Mr Baker has been working for his company since 10 days.
4. Try and make up a rule to explain when 'for' and 'since' are used.
5. Make up one sentence about when you started to learn English and one sentence about how long you have been studying English. Use 'for' and 'since'.

Exemplo de uma tarefa tipo *problem-solving*, baseada na *consciousness-raising*. Fonte: ELLIS, 2002, p. 173

Thornbury (2004), ao discorrer sobre o ensino de gramática a partir de concepções metodológicas do *task-based*, destacou que, no PPP, temos um modelo *accuracy-to-fluency*, enquanto que no *task-based* temos o contrário: procedimentos *fluency-to-accuracy*, o que faz com que sejam priorizadas atividades iniciais em que uma tarefa seja disponibilizada aos alunos, fazendo com que eles tenham que resolvê-la, sem nenhuma interferência do professor. Somente após esse momento inicial, explicações, se necessárias, possam ser dadas, voltando-se, mais uma vez, para atividades de consolidação baseadas em tarefas, conforme modelo apresentado na figura a seguir



Modelo para o ensino gramatical baseado no *task-based*. Fonte: THORNBURY, 2004, p. 129

O ensino de gramática a partir de concepções que defendem o PPP, tanto aquelas que privilegiam práticas humanistas e a *consciousness-raising* precisam ser compreendidas pelo professor de língua estrangeira, para que ele possa planejar suas aulas não a partir de determinações de metodologias específicas, mas de acordo com as necessidades de suas turmas, utilizando, quando necessárias práticas dedutivas e privilegiando técnicas de eliciação.

Kumaravadivelu (1994), ao defender o pós-método, alertou para a importância em privilegiarmos práticas indutivas e que levem o aluno à reflexão e autonomia, de modo que ele seja um sujeito ativo do aprendizado

de uma língua estrangeira, já que “*the learner should be actively involved in clarification, confirmation, comprehension checks, requests, repairing, reacting, and turn taking*” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 33-34). Widodo(2006), ao analisar as questões relacionadas ao ensino de gramática de forma indutiva, compilou uma tabela com as principais vantagens e desvantagens do uso de técnicas indutivas, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Advantages	1. Learners are trained to be familiar with the rule discovery; this could enhance learning autonomy and self-reliance.
	2. Learners' greater degree of cognitive depth is “exploited”.
	3. The learners are more active in the learning process, rather than being simply passive recipients. In this activity, they will be motivated.
	4. The approach involves learners' pattern-recognition and problem-solving abilities in which particular learners are interested in this challenge.
	5. If the problem-solving activity is done collaboratively, learners get an opportunity for extra language practice.
Disadvantages	1. The approach is time and energy-consuming as it leads learners to have the appropriate concept of the rule.
	2. The concepts given implicitly may lead the learners to have the wrong concepts of the rule taught.
	3. The approach can place emphasis on teachers in planning a lesson.
	4. It encourages the teacher to design data or materials taught carefully and systematically.
	5. The approach may frustrate the learners with their personal learning style, or their past learning experience (or both) would prefer simply to be told the rule.

Vantagens e desvantagens de uma abordagem indutiva para o ensino de gramática. Fonte: WIDODO, 2006, p. 128

Mas será que conseguimos analisar as atividades propostas em livros didáticos do ensino fundamental e médio e somos capazes de identificar traços de ensino dedutivo ou indutivo? Vamos analisar alguns casos? Veja esse exercício da unidade 7 do livro *Alive 8o ano*, na seção *Let's focus on language!* Percebemos uma abordagem indutiva para o ensino da língua inglesa, uma vez que as regras não foram expostas, inicialmente, e os alunos foram convidados a refletir sobre o uso e sentido, e, logo após, sobre a forma, sem que a estrutura houvesse sido provida anteriormente. Os alunos analisaram frases, refletiram sobre qual ação havia acontecido antes, e o material guiou o aluno na reflexão sobre o uso do *past perfect* para se referir a um passado anterior a outra ação, também no passado.

### Let's focus on language!

1. A seção *Language reference* (ao final do livro) sistematiza o uso do *Past Perfect*. As explicações estão em português. Use-a a seu critério.

1. Read the following sentences from the book *It Takes a Village*. Then answer these questions.

a) "The sun was just beginning to climb into the sky. But the villagers had been up for hours."

When did the villagers wake up?

- They woke up before the sunrise.  
 They woke up when the sun was rising.  
 They woke up after the sunrise.

b) "Yemi had not walked very far when Kokou became restless."

What happened first?

- Kokou became restless.  Yemi did not walk very far.

2. Read sentences **a** and **b** from **exercise 1**. Then, complete the rule below. Choose (✓) the correct option.

When we talk about two actions in the past, we use **had + Past Participle** in:

- the older completed action in the past.  
 the more recent completed action in the past.

**The Past Perfect is formed by had + Past Participle and shows a completed action before something in the past.**

Práticas indutivas na seção *Let's focus on language!*, do livro *Alive* 8o ano, unidade 7. Fonte: MENEZES et al, 2014, p. 108

Vamos analisar agora uma atividade que priorizou o ensino dedutivo? Ou seja, em que as regras são dadas aos alunos, geralmente com quadros explicativos, de modo que os discentes tenham somente que ler e fazer exercícios. Trata-se de uma postura mais passiva em relação ao ensino de uma LE.

### Grammar

object subject  
**What do Americans do in their free time?**  
subject object  
**Who wrote Hamlet?**

- when a question word is the object of a present simple or past simple question, use *do/does* or *did*
- when a question word is the subject of a present simple or past simple question, don't use *do/does* or *did*

1 Look at the questions in Reading and Speaking exercise 4. Can you find three examples of subject questions?

2 Look at these other facts about Australia. Make questions for the facts, beginning with the words in italics.

- 1 The most popular sports Australians watch on television are Australian football and cricket.  
*What sports ...?*
- 2 The Aborigines lived in Australia before European settlers arrived. There is still a large Aborigine population.  
*Who ...?*

Práticas dedutivas na seção *Grammar*, do livro *Global Intermediate*, unidade 4. Fonte: CLANDFIELD et al, 2010, p. 12

Na figura 13, percebemos que o nome da seção ilustra a concepção de língua que será trabalhada no ensino da gramática. Colocando o nome “gramática”, fica evidente a ênfase que será dada às estruturas e aos exercícios formais, o que é constatado ao verificarmos as questões propostas. O conteúdo gramatical é trabalhado a partir da exposição da forma, ou seja, das estruturas que precisam ser utilizadas quando se deseja fazer uma pergunta, cuja resposta é o sujeito da oração. As questões 1 e 2 corroboram com essa filosofia do ensino, uma vez que as estruturas são realçadas em detrimento do uso ou sentido da língua.

Agora é a sua vez! Que tal analisar uma atividade com foco na gramática?



Analise a atividade de gramática proposta no livro *Alive High 2*, seção *Let's focus on language!*, da unidade 3 (*on the waves of the radio*), no que se refere à presença de uma abordagem que privilegia práticas indutiva e/ou dedutivas.

#### LET'S FOCUS ON LANGUAGE!

1. Let's remember! Read these sentences and pay special attention to the words in bold.

"How **did** the radio **originate**?"

"Many scientists **dreamed** of discovering a way to wireless communication, but **didn't succeed** until the late nineteenth century."

"[Heinrich Hertz] demonstrated that waves [...] **could** be reflected by a metal sheet."

"All that was left **was** the Russian, Popov (Alexander Popoff), to create a vertical metal pole [...]."

"This **led** to the creation of the first radio transmitter..."

2. Copy in your notebook the answer for the following question. What is the function of the Simple Past?
- |   |  |
|---|--|
| a) To talk about completed actions in the past.   | d) To talk about unspecified time actions.         |
| b) To talk about actions in progress in the past. | e) To talk about facts and habits in the past.     |
| c) To talk about uncompleted actions.             | f) To talk about a sequence of events in the past. |
3. Based on activity 1 and on your own knowledge, replace the letters below with the appropriated words to complete the rules. Use your notebook.

Add **A** to the end of regular verbs.

The Simple Past of the verb be is **B** (I, he, she, it) and **C** (you, we, they).

Use **D** for the interrogative and **E** for the negative forms.

**F** verbs have a special form which we need to know by heart.

4. Which of these statements about the radio are **true**? Answer in your notebook.
- The invention of the radio was possible at the beginning of the 19th century.
  - James Clerk Maxwell invented the first radio.
  - In 1888, Heinrich Hertz tested Maxwell's assumption.
  - Hertz's experiment was replicated by Marconi without much success.

Seção *Let's focus on Language!*, do livro *Alive High 2*o ano, unidade 3. Fonte: MENEZES et al, 2016, p. 47

### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente as análises de questões voltadas para o ensino da gramática, que foram disponibilizadas ao longo dessa aula. Faça anotações de todas as informações que julgar relevantes e, só então, redija seu texto, conforme solicitado. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Durante as discussões proporcionadas nessa aula, vimos de que forma o ensino da gramática é trabalhado nas abordagens que privilegiam o ensino comunicativo, no *grammar translation*, e no *task-based*. Como a gramática é vista no método áudio-lingual? De acordo com Larsen-Freeman (2011), como o *audiolingual method* é baseado na repetição constante de frases, as estruturas gramaticais são internalizadas como blocos coesos memorizados ao longo das aulas, sem que seja necessária uma explicação mais detalhada da estrutura. É assim, por exemplo, que os alunos, ao repetirem incansáveis vezes a expressão “*If I were you ...*” começam a utilizá-las naturalmente, seguindo os conceitos defendidos por esse método.

*The learning of another language should be the same as the acquisition of the native language. We do not need to memorize rules in order to use our native language. The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples* (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 68).

Swan (2002), ao listar as vantagens e desvantagens relacionadas ao ensino da gramática, aponta que o conhecimento gramatical faz com que o aluno consiga melhor desenvoltura na língua alvo. No entanto, deve haver muito cuidado para que as aulas de LE não se tornem aulas de ensino de gramática, uma vez que esta deve auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de um idioma e não o contrário. Para o autor,

*What points of grammar we choose to teach will therefore depend on our circumstances and our learners' aims. Whatever the situation, though, we must make sure that we are teaching only the points of grammar that we need to in the light of these factors, and – of course – that we are teaching them well. If we can manage to focus clearly on these principles, we have a better chance of teaching English instead of just teaching grammar* (SWAN, 2002, p. 152).

Para Harmer (2007), práticas focadas na comunicação, independente de que metodologia possa ser aplicada, já que estamos imersos nas discussões sobre o pós-método, tendem a privilegiar um ensino mais participativo, com momentos de reflexão e de construção colaborativa de sentidos. A figura 15

mostra um gráfico feito pelo autor, em que as características de atividades comunicativas são contrastadas com as não comunicativas. A análise dessa figura faz com que reflitamos nas atividades que desejamos aplicar nas nossas turmas e possamos selecionar aquelas que mais se encaixam nas necessidades identificadas de nossos alunos, independente de ser uma atividade comunicativa ou não-comunicativa.

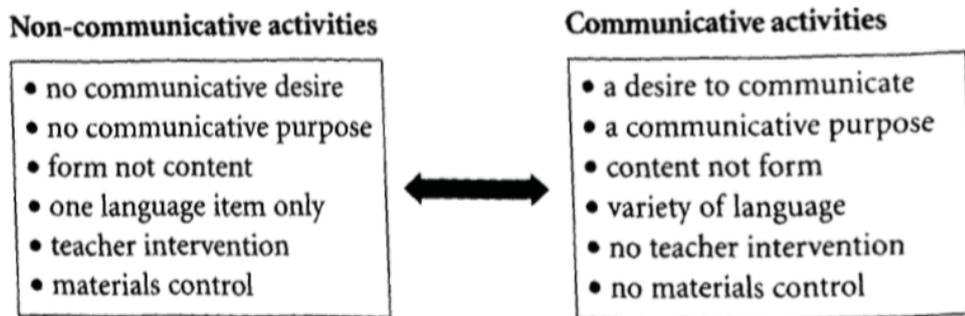


Gráfico representativo das características de atividades comunicativas e não-comunicativas, de acordo com Jeremy Harmer

Vamos fazer mais uma atividade para consolidar as informações aprendidas ao longo do curso?



Baseado (a) nas discussões da aula 09, preencha o quadro a seguir, apontando as principais ideias relacionadas ao ensino da gramática, de acordo com o que se pede:

Documentos, métodos ou abordagens	Concepções relacionadas ao ensino de gramática, de acordo com documentos, métodos ou abordagens específicas
Método da Gramática e Tradução	
Método Audiolingual	
Método Direto	

Abordagem Comunicativa	
Task-based	

### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção e, se necessário, estude o conteúdo apresentado nas primeiras aulas e na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I. Faça anotações de todas as informações que julgar relevantes e, só então, redija seu texto, conforme solicitado. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Chegamos ao final de mais uma aula! Entramos em contato com as orientações relacionadas ao ensino da gramática, a partir de alguns métodos e abordagens. Espero que tenha aproveitado para refletir um pouco sobre o papel ativo do professor, essencial na preparação e condução de suas aulas. Até a próxima aula!

### CONCLUSION

Ao final de nossa nona aula, pudemos rever alguns conceitos e orientações, no que se refere ao ensino da gramática. Para que possamos melhor planejar nossas aulas, precisamos ter um conhecimento básico sobre o ensino de gramática, de acordo com o que os principais métodos e abordagens preconizam, para que possamos selecionar as técnicas que, na nossa concepção, mais se adequam à realidade do aluno e que poderão ser empregadas nas nossas aulas, sem que estejamos presos a um método X ou Y. Imersos nas discussões sobre o pós-método, percebemos que, independente do tipo de aula que desejamos aplicar, a partir da identificação das necessidades dos alunos, precisamos valorizar as práticas mais indutivas e que levam o aluno a uma reflexão sobre as estruturas da língua e os auxiliam a trabalhar de forma mais colaborativa.

Lembramos, mais uma vez, que atividades extras e complementares poderão ser postadas pelo seu professor na plataforma do seu curso.

Bons estudos e um ótimo desempenho a todos!!



## SUMMARY

Na aula 9, estudamos alguns conceitos importantes para que possamos planejar atividades de gramática. Revisamos algumas concepções relacionadas ao ensino de gramática que estão presentes em orientações elaboradas para alguns métodos e abordagens, como o método da gramática e tradução, o método direto, o método audiolingual, o *task-based* e a abordagem comunicativa. Analisamos alguns tipos de questões e atividades propostas por livros didáticos e fomos instigados a desenvolver um olhar mais crítico quando preparamos nossas aulas, de modo que possamos refletir sobre a utilização de práticas indutivas e dedutivas para o ensino de inglês.

As práticas dedutivas são aquelas em que são observadas explicações gramaticais logo no início da aula, de modo que o aluno é exposto às regras e exceções, devendo, então, fazer os exercícios propostos pelo professor. Já nas práticas indutivas, os alunos participam de atividades de reflexão sobre a gramática, iniciando com discussões sobre uso e sentido. Os exercícios são mais comunicativos, privilegiando-se o contexto.

As atividades apresentadas para análise consolidaram os conhecimentos discutidos, auxiliando o professor em formação a se posicionar diante de atividades apresentadas por livros didáticos para o ensino da língua inglesa.



## SELF-EVALUATION

- 1) Sou capaz de discutir as questões relacionadas ao ensino da gramática de forma dedutiva?
- 2) Sou capaz de discutir as questões relacionadas ao ensino da gramática de forma indutiva?
- 3) Sou capaz de discutir as questões relacionadas ao ensino da gramática de acordo com métodos e abordagens diversas?
- 4) Sou capaz de analisar livros e materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa, a partir das questões de gramática?



### NEXT CLASS

O tema da nossa próxima aula será *Preparação de materiais para o ensino de inglês* e o planejamento de aulas, e discutiremos um pouco sobre como planejar atividades e elaborar planos de aulas destinadas ao ensino de língua inglesa.

### REFERENCE

- BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007.
- CLANDFIELD, Lindsay et al. **Global Intermediate** – Student book. New York: Macmillan, 2010.
- ELLIS, Rod. **Grammar teaching-practice or consciousness-raising?** In Richards, Jack; Renandya, Willy. (Orgs.). **Methodology in language teaching: An anthology of current practice** (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- FISHER, R. **Teaching Children to Learn**. Cheltenham: Stanley Thornes, 2005.
- FOLEY, Mark; HALL, Diane. **My grammar lab: advanced C1/C2**. England: Pearson, 2012.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward as postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, v. 35, n.4, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Marhwah: Erlbaum, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**. Routledge: Taylor& Francis, 2012.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching grammar**. In: CELCE-MURCIA, Marianne (editor). **Teaching English as a second or foreign language**. U.S.A.: Heinle&Heinle, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principle language teaching**. New York: Oxford University press, 2011.
- MAFTOON, Parviz; SAREM, SaeidNajafi. **A Critical Look at the Presentation, Practice, Production (PPP) Approach: Challenges and Promises for ELT**. In: BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and*

- Neuroscience*, Volume 3, Issue 4, "Brain and Language", December 2012, p. 31-36. <<https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/viewFile/442/490>> Acesso em 15 de setembro de 2017.
- MENEZES, Vera et al. **Alive**: 8º ano ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2014.
- MENEZES, Vera et al. **Alive High** 2o Ano. São Paulo: SM Edições, 2016
- NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RALPH, Lucy Castañón. **Teaching techniques**. 2015. In: <https://documents.mx/education/teaching-techniques.html>. Acesso em 14 de setembro de 2017.
- RICHARDS, J. & RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**: An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RICHARDS, Jack.; SCHMIDT, Richard. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. London: Longman, 2002.
- RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SWAN, Michael. **Seven Bad Reasons for Teaching Grammar, and Two Good Ones**. In: RICHARDS, J. & RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- THELIS, Stephen H. **Grammar dimensions 3**: form, meaning, use. Massachusetts, 2007.
- THORNBURY, Scott. **How to teach grammar**. England: Harlow, Longman, 2004.
- WIDODO, HandoyoPuji. **Approaches and procedures for teaching grammar**. *English Teaching: Practice and Critique*, May 2006, Volume 5, Number 1, p. 122-141, 2006. In: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2017.
- WILLIS, D; WILLIS, J. *Challenge and Change in Language Teaching*: Macmillan Heinemann, 1996.
- WOODWARD, Suzanne W. **Fun with grammar**: communicative activities for the Azar Grammar Series. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1999.