

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O MINICURSO DE INGLÊS: "MORE GRAMMAR PRACTICE"

LAÍS MILECH SEUS; LETÍCIA STANDER FARIAS

¹Universidade Federal de Pelotas – laisseus@hotmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – leticiastander@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo visa relatar as impressões acerca do trabalho desenvolvido durante a realização do minicurso “*More Grammar Practice*”, e tem por objetivo demonstrar a importância de sua execução, bem como metodologia utilizada e resultados obtidos.

No ensino formal de línguas estrangeiras (LE) diversos pesquisadores têm dedicado seus estudos à investigação do papel desempenhado pela instrução explícita na aquisição de línguas. Sabe-se que a relação entre os conhecimentos implícito e explícito pode ser explicada através de três hipóteses: *Hipótese da Não-Interface*, *Hipótese da Interface Forte* e a *Hipótese da Interface Fraca*.

A *Hipótese da Não-Interface* (Krashen, 1981, 1994 e Schwartz 1993) diferencia a aprendizagem explícita e a aquisição implícita de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Krashen afirma que a aquisição da linguagem é um processo incidental e implícito, enquanto que a aprendizagem é intencional e explícita. A não interface entre os conhecimentos refere-se ao fato de que aquilo que é aprendido jamais será transformado em conhecimento adquirido.

A *Hipótese da Interface Forte* (Anderson, 1982 e Sharwood Smith, 1981) postula que o conhecimento explícito pode ser diretamente convertido em conhecimento implícito através da prática das estruturas-alvo. Isso significa que o conhecimento implícito, responsável pelo uso fluente da língua, resulta de exaustivas oportunidades de prática das estruturas-alvo, que levam o aprendiz a automatizar o conhecimento explícito.

Na sala de aula de línguas estrangeiras a prática estrutural controlada torna-se a condição necessária para a aquisição. É preciso lembrar, entretanto, que muitos aprendizes, mesmo depois de expostos a uma situação formal de ensino explícito, continuam a cometer os mesmos erros cometidos anteriormente ao trabalho pedagógico – saber a respeito da língua não garante uma produção adequada.

Como professores de inglês como língua estrangeira, acreditamos, pois, que seja necessário um equilíbrio entre a *Hipótese da Não-Interface* e a *Hipótese da Interface Forte*. É esse equilíbrio que a *Hipótese da Interface Fraca* se propõe a apresentar.

A *Hipótese da Interface Fraca* (R. Ellis, 1993 e N. Ellis, 1994) sugere o possível relacionamento entre as duas formas de conhecimento: implícito e explícito. Nesse sentido, o conhecimento explícito, resultante da instrução de caráter explícito, pode interagir com o conhecimento implícito, resultante da exposição do aprendiz à língua-alvo. Ainda que o conhecimento explícito não possa ser diretamente convertido em conhecimento implícito, ele tem uma

importante contribuição no seu desenvolvimento, já que permite que os aprendizes percebam detalhes no *input* que anteriormente ficavam despercebidos. Segundo essa hipótese, portanto, o *input* por si só não é capaz de levar à produção de estruturas com um nível de acuidade adequado. N. Ellis (2002) afirma que a exatidão gramatical é um resultado improvável quando não há foco na forma. É importante salientar que os efeitos da instrução explícita não são sentidos imediatamente. Após a instrução formal de ordem explícita, é necessário tempo para que o aprendiz passe a notar o item lingüístico trabalhado no *input*, compare tal item com suas produções de interlíngua e, finalmente, comece a produzir estruturas semelhantes à forma-alvo.

Considerando-se que o presente minicurso foi ministrado exclusivamente para professores de língua inglesa em formação, matriculados na disciplina de Língua Inglesa I do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês e Respectivas Literaturas da UFPel, reconhecemos que tanto o *input* quanto o conhecimento formal acerca da estrutura da língua são essenciais para a obtenção de níveis de proficiência mais elevados durante suas formações acadêmicas. A *Hipótese da Interface Fraca* norteou, pois, o nosso trabalho. A exposição do aprendiz à língua-alvo, com foco em diferentes habilidades, ficou a cargo dos professores responsáveis pela disciplina, através das atividades desenvolvidas em aula, bem como a cargo dos próprios aprendizes, através de estudo autônomo; enquanto a instrução exclusivamente explícita de regras gramaticais ficou a cargo da monitora, tanto através de seções de atendimento individual quanto através das aulas do curso “*More Grammar Practice*”, cuja metodologia é apresentada a seguir.

2. METODOLOGIA

Após os primeiros meses de aula da disciplina de Língua Inglesa I, do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês e Respectivas Literaturas da UFPel, observamos que parte dos alunos tinha dificuldade em entender conteúdos gramaticais básicos, o que, de acordo com os professores da disciplina, dificultava os seus desempenhos em aula. A partir disso, notamos a necessidade de se oferecer algum tipo de atividade complementar que auxiliasse estes alunos. Surgiu, então, a proposta de realização de um minicurso que focasse no ensino explícito de gramática.

Oferecemos uma turma nas quintas-feiras à noite com quinze vagas, das quais sete foram preenchidas. Porém, apenas 2 alunas tiveram presença efetiva. As aulas tiveram duração de uma hora e meia cada, e foram oferecidas durante o mês de junho, de forma que foram realizados 4 encontros.

Apesar de termos elaborado o minicurso por entendermos a importância de se praticar determinados aspectos lingüísticos explicitamente, reconhecemos que as alunas eram futuras professoras, e por isso optamos por deixar claro que o método utilizado para as aulas não deveria ser implementado por estas enquanto profissionais, já que uma aula de língua estrangeira deve explorar os diferentes componentes da competência comunicativa, a saber: sociocultural, lingüístico, discursivo, estratégico, formulaico e interacional (Celce-Murcia, 2007). Frisamos

que o propósito das aulas era apenas o de trazer um conhecimento mais aprofundado sobre determinados aspectos gramaticais.

As aulas foram estruturadas quase sempre da mesma forma: a professora citava qual o conteúdo gramatical a ser trabalhado no momento e perguntava às alunas qual o conhecimento que estas já tinham sobre o assunto. A partir disso, construía junto com elas tabelas ou estruturas no quadro, de forma que funcionassem como guia para as estudantes realizarem os exercícios. Em seguida, eram distribuídas as folhas de exercícios e as alunas eram instruídas sobre quais atividades realizar. As respostas eram lidas em voz alta pelas alunas e corrigidas pela professora. Em média, três conteúdos diferentes puderam ser trabalhados em cada aula. Além de trabalhar a gramática, a pronúncia também foi praticada, muitas vezes por pedido das próprias alunas, pois estas, às vezes, se sentiam inseguras para ler em voz alta. Cabe notar que o formato da aula, mesmo parecendo bastante tradicional, acabou sendo bastante dinâmico. O conteúdo e exercícios eram trazidos pela professora, mas diversas dúvidas eram levantadas pelas alunas, e a professora optou sempre por dar prioridade a estas, muitas vezes deixando de lado alguns exercícios trazidos para que as dúvidas fossem sanadas e a aula fosse mais interessante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No geral, o minicurso teve resultados positivos. Foi possível ver uma melhora no uso de elementos gramaticais simples, uma maior fixação de certas estruturas e também uma participação ativa das alunas. Não foi exigida nenhuma tarefa para ser feita em casa, mas foram disponibilizados exercícios para serem realizados extra-classe, caso as alunas assim o desejassem. A professora também disponibilizou tempo para atendimentos individuais, mas nenhuma das alunas buscou essa ajuda.

Foi possível notar que um exercício em específico mostrou-se bastante proveitoso, de forma que foi utilizado em todas as aulas. Este consistia em um diálogo, email, recado ou qualquer outra forma de expressão escrita que continha erros básicos de gramática, como erros de concordância com verbos ou outros erros relacionados ao conteúdo trabalhado, e era pedido às alunas que encontrassem estes erros e os corrigissem.

Ao término do minicurso, distribuímos um instrumento de avaliação contendo perguntas referentes a diversos aspectos, tais como: avaliação do professor, infraestrutura e auto-avaliação. Quase todos os aspectos receberam notas altas, sendo as notas mais baixas referentes à auto-avaliação. A única reclamação por parte das alunas foi a carga horária: ambas desejaram que houvesse uma carga horária maior.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos que o minicurso foi de muita utilidade para as alunas. Mesmo tendo pouca adesão, foi possível notar que um trabalho focado em instrução

explícita, desde que sendo como suporte, tem muitos benefícios para a formação de um futuro professor de línguas. As alunas puderam dedicar mais tempo a alguns aspectos gramaticais, o que se mostrou essencial, já que é sabido que cada pessoa tem um tempo diferente de aprendizado, e talvez o tempo em sala de aula não tenha sido suficiente para que estas alunas exercitassem estes aspectos.

O fato de obtermos resultados positivos e de termos tido boa recepção por parte das alunas nos mostrou a importância de exercer este trabalho de maneira continuada, de forma que no próximo semestre o minicurso será novamente aplicado, mas focando em aspectos gramaticais ainda não trabalhados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 1982.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E.A.; JORDA, M.P.S. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57, 2007.

ELLIS, N. Implicit and Explicit Language learning – An Overview. In: ELLIS, Nick. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press, 1994.

_____. Frequency effects in language processing – a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p.143-188, 2002.

ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p.91-113, 1993.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon, 1981.

_____. Aptitude and attitude in relation to second Language Acquisition and Learning. In: DILLER, K. C. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley: Newbury House, 1981.

_____. The Input Hypothesis and its rivals. . In: ELLIS, Nick. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press, 1994.

SCHWARTZ, B. D. On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, p. 147-163, 1993.

SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, v. 2, p. 159-169, 1981.