

UMA ANÁLISE DO MATERIAL INSTRUCIONAL ‘NEW ENGLISH FILE ELEMENTARY’: FOCO NAS FORMAS DO INSUMO À PRODUÇÃO

Isis Ribeiro Berger (Doutoranda em Linguística, UFSC)

isisribeiroberger@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise do material instrucional *New English File Elementary*, publicado pela Editora Oxford para o ensino de inglês. A partir da análise de uma unidade didática, constatou-se que o material apresenta um modelo de instrução com foco explícito nas formas (LONG & ROBINSON, 1998; ELLIS, 2002) embora contextualize tais formas para situações de uso real da língua. O material apresenta atividades de compreensão oral ou leitura como forma de prover insumo destacado para um aluno ideal e, logo em seguida, o conduz a praticar as estruturas linguísticas que são o foco das lições (REINDERS & ELLIS, 2009). A análise se baseia em pressupostos teóricos da área de aquisição de segunda língua: as teorias e estudos relacionados ao papel do insumo, do ensino explícito e da prática da produção (KRASHEN, 1982; SCHMIDT, 1990, 1995; ELLIS, 1994; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; GASS, 2003; MURANOI, 2007).

Palavras-chave: material instrucional, foco nas formas, ensino explícito, insumo, produção.

INTRODUÇÃO

A análise de materiais instrucionais para o ensino de uma língua é imprescindível para o docente, pois a escolha de recurso didático não deve ser aleatória e sim orientada por sua visão de língua e de modelos de instrução, a fim de que se utilizem recursos adequados ao contexto de instrução e objetivos. A avaliação de materiais envolve julgamentos acerca dos efeitos dos materiais em seus usuários, enquanto a análise visa verificar como o material é estruturado e descrevê-lo (TOMLINSON, 2003). Os critérios norteadores da análise, por exemplo, partiriam de perguntas sobre o tipo de atividades propostas e/ou como estas estão dispostas ao longo das lições e unidades.

Desta forma, realizou-se uma análise do livro didático *New English File Elementary*, publicado pela Editora Oxford, com o objetivo de verificar como o material se estrutura e verificar que modelo de instrução de ensino e teorias de aquisição possivelmente o embasam. O interesse pela análise partiu da constatação de que o material enfatiza o ensino das formas gramaticais, conduzindo o aprendiz à produção imediata das estruturas, ao mesmo tempo em que visa ao ensino da língua a partir de funções comunicativas. Na literatura de aquisição de segunda língua/língua estrangeira (doravante L2), as pesquisas e controvérsias são inúmeras no que tange ao papel e eficácia do ensino explícito das estruturas para o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz (SCHMIDT, 1990; ELLIS, 1994, 2002; BURGESS & ETHERINGTON, 2002). Por isso, buscou-se um olhar detalhado sobre o material, de forma que esta análise possa servir de encaminhamento para professores de língua inglesa.

Este artigo apresenta a revisão da literatura sobre os diferentes modelos de instrução de L2, seguida da apresentação e análise do material instrucional com base nestes modelos. Além disso, outros pressupostos teóricos envolvidos na sua constituição – o insumo e a produção – compõem o escopo da análise. Por fim, apresentam-se algumas considerações acerca do material analisado.

1 MODELOS DE INSTRUÇÃO DE L2

O papel do ensino explícito das formas linguísticas é alvo de inúmeros debates e pesquisas na literatura de aquisição de L2. Como e quando ensinar as estruturas? Ensiná-las explicitamente ou promover condições para que os aprendizes as induzam? As pesquisas norteadas por estas questões são inconclusas. Não há consenso quanto à definição de que formas devem ser ensinadas e quais são passíveis de serem induzidas, já que há problemas quanto à própria definição de estruturas simples ou complexas (DEKEYSER, 1998; ELLIS, 1994, 2002). Ademais, resultados de estudos variam acerca da eficácia tanto do ensino explícito como do ensino implícito para a acuidade gramatical dos aprendizes e aquisição de conhecimento implícito¹ (ELLIS, 1994; 2002; BURGESS & ETHERINGTON, 2002), dadas diferenças contextuais, dificuldades metodológicas e indefinições teóricas. No entanto, Doughty & Williams (1998) apontam que as pesquisas de sala de aula que examinam os processos por que passam os alunos de instrução formal de línguas têm aumentado e, por conseguinte, orientam a proposição de modelos de ensino, estratégias pedagógicas e de materiais instrucionais.

A instrução formal pode ser de forma implícita, na qual os aprendizes são encorajados a induzir as regras, ou pode assumir um tratamento explícito, em que os

alunos recebem as regras e depois as praticam (ELLIS, 1994). Neste sentido, Long (1991 *apud* BURGESS & ETHERINGTON, 2002) distinguiu três modelos de instrução: Foco no Significado (*Focus on Meaning*), Foco nas FormaS (*Focus on FormS*) e Foco na Forma (*Focus on Form*).

Em abordagens baseadas no primeiro modelo, a instrução implica na comunicação do significado, sem a preocupação com as formas que são utilizadas para veiculá-lo. Neste modelo, são exemplos os programas de imersão e a Abordagem Natural, a qual não admite a intervenção pedagógica para o ensino da gramática. Esta, ao contrário, parta da premissa de que é possível adquirir uma L2 caso o aluno seja provido de insumo compreensívelⁱⁱ suficiente em um ambiente que minimize as condições afetivas que interferem na aquisição (alto nível de ansiedade, por exemplo). Este modelo não vem preocupando as discussões mais recentes, já que parece haver consenso de que o aprendiz necessita de algum tipo de atenção às formas, de sorte que o insumo seja processado (SCHMIDT, 1990; ELLIS, 1994; JARDONAI, 1995; BURGESS & ETHERINGTON, 2002; GASS, 2003). Segundo Schmidt (1995, p. 3), “a instrução focada no significado, na comunicação, é essencial, mas nem todos os aspectos linguísticos podem ser adquiridos quando a atenção do aprendiz é direcionada estritamente para o sentido”ⁱⁱⁱ.

O Foco nas FormaS (doravante FFS), por sua vez, enfatiza o ensino de estruturas linguísticas e, segundo Ellis (1994, p. 639), ocorre “quando o ensino da língua é baseado em um cronograma estrutural”. O foco das atividades é o ensino explícito das formas linguísticas pré-programadas para cada lição (ELLIS, 1994; BURGESS & ETHERINGTON, 2002). Este modelo é composto de três estágios: 1) diversas formas de apresentação do item gramatical; 2) atividades variadas que visem tanto à

compreensão quanto à produção da forma; 3) promover oportunidades para a prática da estrutura, a fim de promover o automatismo e acuidade. Assim, este modelo pressupõe a apresentação do insumo de forma explícita, bem como atividades que levem o aprendiz à prática da produção na língua alvo. Neste modelo de instrução encontramos abordagens como a Gramática-Tradução e programas de ensino estruturados em que materiais instrucionais são desenvolvidos para apresentar e praticar uma série de elementos linguísticos (SHEEN, 2002).

Já a instrução com Foco na Forma (doravante FF) consiste no direcionamento da atenção do aprendiz para determinada forma que surge incidentalmente em um contexto de ensino cujo foco é a comunicação (BURGESS & ETHERINGTON, 2002). A comunicação é aspecto primordial, por isso a explicação de determinado item gramatical pode ocorrer de maneira implícita ou explícita, sem que tenha sido pré-determinada por um programa de ensino. O significado e uso devem ser sempre evidentes para o aprendiz no momento em que sua atenção é voltada para as formas usadas para veicular determinado sentido (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). O modelo FF carrega um princípio importante do ensino comunicativo _ desenvolvimento da competência necessária à promoção de uma comunicação autêntica _ e pode ocorrer em abordagens como o ensino baseado em tarefas^{iv}.

O quadro a seguir, sintetiza a classificação dos três diferentes modelos de instrução, apresentando exemplos de abordagens/métodos e propostas de ensino que os contemplam:

<u>Option 2</u> <i>analytic</i> focus on meaning	<u>Option 3</u> <i>analytic</i> focus on form	<u>Option 1</u> <i>synthetic</i> focus on formS
Natural Approach Immersion	TBLT Content-Based LT(?)	GT, ALM, Silent Way, TPR
Procedural Syllabus etc.	Process Syllabus(?) etc.	Structural/N-F Syllabuses etc.

Figure 1 Options in language teaching (adapted from Long, in press).

(LONG & ROBINSON, 1998, p.16)

A instrução FF tem sido apontada como uma melhor alternativa no ensino de L2, já que mantém um equilíbrio entre uma instrução focada somente no significado e outra focada somente nas estruturas, permitindo a sistematização da língua sempre que necessário, dentro de um modelo de ensino comunicativo (LONG & ROBINSON, 1998). Para Doughty & Williams (1998) nem uma instrução com o enfoque estritamente gramatical e nem um ensino focado somente no significado podem levar à completa aquisição de L2.

A partir do exposto, segue a apresentação e análise do material.

2 NEW ENGLISH FILE ELEMENTARY: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

O material instrucional *New English File Elementary* (doravante NEF) faz parte de uma série de seis livros que abrange do nível iniciante ao avançado. Segundo os autores, o material é compatível com o Quadro Comum Europeu (*CEF- Common European Framework*), que objetiva fornecer as bases para o reconhecimento mútuo de habilidades linguísticas entre pessoas de outros países e culturas. Com o uso do material estima-se que o aprendiz alcance um nível de proficiência básico (*basic user*), ou seja,

estaria apto a interagir com linguagem simples, compreender e usar expressões familiares do cotidiano, frases simples para satisfazer necessidades concretas.

Esta análise baseou-se nas páginas de apresentação do livro do professor (*Teacher's Book*), que contém informações sobre a estrutura, objetivos do material e informações sobre os outros componentes da série, bem como no material do aluno (*Student's Book*), fonte principal deste estudo. Este é organizado em sete unidades estruturadas da seguinte forma:

- Quatro lições de duas páginas que apresentam gramática, vocabulário e pronúncia. Estas constituem o núcleo da unidade.
- Uma lição de uma página cujo objetivo é apresentar funções da linguagem (*Practical English*)
- Uma lição voltada à produção escrita (*Writing*);
- Seção final que visa revisar os conteúdos abordados nas lições anteriores.

Além disso, o material apresenta atividades de práticas conversacionais relacionadas às lições (*Communication*), transcrição dos diálogos das atividades de compreensão oral (*Listening*), páginas com sistematização de regras e exercícios a elas relacionados (*Grammar Bank*), bem como apresentação e exercícios de vocabulário. Como o material possui uma estrutura padrão para todas as unidades didáticas, foi escolhida a quinta unidade didática para proceder à análise.

2.1 O foco explícito das formas

Já nas páginas que apresentam o programa de cada unidade é possível depreender um foco estrutural. A apresentação das lições destaca as formas gramaticais alvo de

cada lição com cor diferenciada. No caso da quinta unidade, todas as lições deste bloco visam à apresentação e prática do tempo verbal *Past Simple*:

5					
52	A	Who were they?	past simple of be: was / were	word formation	sentence stress
54	B	Sydney, here we come!	past simple regular verbs	past time expressions	-ed endings
56	C	Girls' night out	past simple irregular verbs	go, have, get	sentence stress
58	D	Murder in a country house	past simple regular and irregular	irregular verbs	past simple verbs
60	PRACTICAL ENGLISH In a gift shop				
61	WRITING A holiday report				
62	REVISE & CHECK What do you remember? What can you do?				

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.3)

Além disso, no início da página de cada lição há a menção explícita do que o aluno deve aprender. O conteúdo gramatical a ser ensinado é destacado, ao lado do número e título da lição e é o primeiro de uma relação, de gramática, vocabulário e pronúncia (G, V, P). Há, também, ao lado direito da página inicial da lição, um balão com exemplo de uso da estrutura, conforme se verifica abaixo:

The image shows a lesson header for the unit '5 B Sydney, here we come!'. On the left, a large number '5' is inside a circle, with 'B' below it. To the right of the circle, three grammar points are listed: 'G past simple regular verbs', 'V past time expressions', and 'P -ed endings'. The main title 'Sydney, here we come!' is written in a large, bold font. On the right side, there is a speech bubble containing the sentence 'We wanted to go to Sydney.' The background is a light green color.

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.54)

Long & Robinson (1998) colocam que em abordagens que enfatizam as formas, a análise linguística é vista como passo inicial para o ensino da L2. A língua é fracionada em partes como palavras, regras gramaticais, fonemas e funções. Listados os itens necessários ao ensino, estes são organizados e sequenciados para a apresentação de modelos aos alunos, considerando, por exemplo, níveis de dificuldade. Wilkins (1976 apud LONG & ROBINSON, 1998, p. 15) explica que os cronogramas são elaborados

da seguinte maneira: “[...] partes da língua são ensinadas separadamente e passo a passo, a fim de que a aquisição seja um processo de acumulação gradual de partes até que a estrutura completa da língua seja construída”.

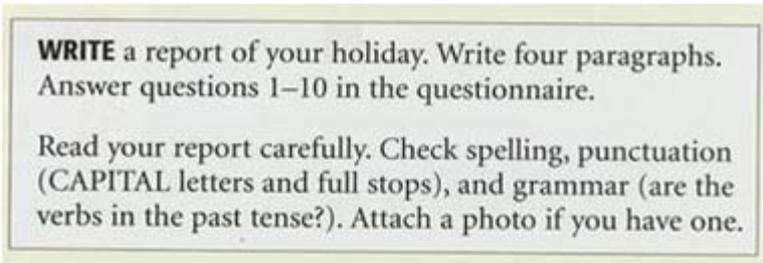
Verifica-se esta característica no material. Conforme explicam os autores, “em qualquer nível, as ferramentas básicas para aprender a falar inglês com confiança são gramática, vocabulário e pronúncia” (OXENDEN; LATHAN-KOENIG; SELIGSON, 2004b, p.8). Outras condições básicas para a promoção da segurança dos aprendizes em situações reais de uso da língua, como o desenvolvimento da competência pragmática e reflexões acerca de diferenças culturais que se refletem nas construções linguísticas, não são mencionadas.

As lições seguintes (*Practical English* e *Writing*) apresentam estrutura diversa das lições nucleares. A lição *Practical English* visa à apresentação e prática de funções comunicativas para situações cotidianas por meio de atividades de compreensão oral e práticas conversacionais. A função comunicativa alvo da lição analisada é *Buying a gift* (Comprando um presente) e, para tanto, são apresentadas palavras novas direcionadas à prática de tal função, bem como diálogos prontos e frases formulaicas para que os alunos memorizem e as utilizem em situações hipotéticas. Neste sentido, a lição não oferece espaço para a criatividade, nem reflexão sobre a linguagem em diferentes domínios discursivos.

YOU HEAR	YOU SAY
Can I help you?	How much is that T-shirt?
¹ It's _____.	Sorry, how much did you say?
_____.	And how much are those mugs?
² The big mugs are _____ and the small ones are _____.	Can I have a big mug, please?
³ Sure, _____ you are. _____ else?	Do you have birthday cards?
⁴ Sorry, *we've only got _____.	Oh well, just the mug then.
⁵ That's _____.	Here you are.
⁶ *Have you got the _____?	Yes, here.
Thanks.	Thank you.
Bye.	Bye.

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.60)

A lição destinada à produção escrita, por sua vez, visa à apresentação de um gênero textual, a fim de que o aluno elabore um texto escrito em que devem estar contidos os paradigmas dos exemplos apresentados. A lição analisada propõe a elaboração de um relato de viagem usando as formas e tempos verbais aprendidos nas lições anteriores. Tanto o planejamento quanto o modelo do texto destacam as estruturas alvo (*Past Tense*) e orientam o aluno para produzir dentro dos moldes propostos.



WRITE a report of your holiday. Write four paragraphs. Answer questions 1–10 in the questionnaire.

Read your report carefully. Check spelling, punctuation (CAPITAL letters and full stops), and grammar (are the verbs in the past tense?). Attach a photo if you have one.

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.61)

Percebe-se que o material não busca surpreender o aprendiz já que as lições possuem uma estrutura rígida e previsível. Os autores justificam que, desta forma, o material proporciona ao aluno “objetivos de aprendizagem concretos e sensação de progresso” (OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004 b, p.8). Ou seja, à medida que o aluno ideal avança nas lições, na exposição e prática das formas, compreende-se que está alcançando a competência na L2.

2.2 O destaque do insumo

O insumo (material linguístico ao qual o aprendiz está exposto) pode ser apresentado na forma escrita ou oral, ocorrer quando ouvimos o rádio, lemos um texto, assistimos a um filme ou em contextos de interação. Segundo Gass (2003), no início do século XX, os estudos atribuíam papel importante ao insumo, em especial os de tradição behaviorista. Nesta visão, o aprendiz era exposto ao insumo (modelos / estímulos) e a aprendizagem seria o resultado da imitação de modelos corretos da língua.

Em pesquisas mais recentes, o insumo tem adquirido importância diversa, já que outros elementos vêm sendo considerados igualmente importantes para a aquisição, como a interação e a produção (GASS, 2003). Para Krashen (1982), por exemplo, o fator desencadeador da aquisição seria o insumo compreensível. A compreensão seria o resultado da modificação do insumo, bem como de fatores contextuais e extralinguísticos (KRASHEN, 1982). Long (1980 apud Gass 2003), por outro lado, considera a interação fator fundamental. Para este, o aprendizado ocorre via negociação de significado ou pelo insumo modificado na interação. Long (apud Ellis 1994), em sua Hipótese da Interação (*Interaction Hypothesis*), enfatiza a importância de modificações interacionais que ocorrem na negociação de sentido quando há algum problema na comunicação.

Apesar das divergências, em ambos os casos a modificação do insumo é condição necessária à compreensão. Ao tratar das características do insumo compreensível, Krashen (1982) postula que este deve apresentar simplificação sintática, aumento da frequência de algumas palavras e evitar o uso de expressões idiomáticas, para que o adquirente compreenda o falante, já que o enfoque deve ser na compreensão e na comunicação. Long (1983 apud Ellis 2001), por seu turno, também considera a

compreensão fator fundamental e parte da premissa de que as modificações decorrentes da interação tornam o insumo compreensível.

Reinders & Ellis (2009) definem dois tipos de insumos como técnicas da instrução FF: o insumo encharcado (*input enriched / input flooding*) e o insumo destacado (*input enhanced*). O primeiro é o insumo que foi exaustivamente preenchido com as estruturas linguísticas alvo para que o aprendiz seja exposto a uma grande frequência de exemplos durante certo tempo, para assim, percebê-las. O insumo destacado, por sua vez, possui características do insumo encharcado, porém a intervenção pedagógica combina momentos de instrução explícita.

O insumo de que se trata esta análise é aquele encontrado nas atividades de compreensão oral, nos textos, bem como no material linguístico encontrado impresso nas páginas das lições e que visam à apresentação das formas. Trata-se de um insumo planejado, pré-modificado, com o intuito de contemplar as estruturas-chave. Os textos das atividades de leitura são adaptados e as atividades de compreensão oral foram modificadas de exemplos autênticos a fim de apresentar o conteúdo previamente estabelecido para a lição.

Conforme mencionado, o enfoque da unidade escolhida é o ensino do tempo verbal *Past Simple*. Assim, como forma de amostra, contabilizou-se a quantidade de vezes em que as formas verbais *was* e *were*, bem como verbos flexionados em *-ed* (estrutura mórfica dos verbos regulares na forma afirmativa, V-ed) e as formas afirmativas de verbos irregulares aparecem impressos nas páginas das lições nucleares. No caso dos verbos irregulares, a contagem baseou-se na somatória geral, não discriminando cada um dos verbos.

Lição	Enfoque				verbos
-------	---------	--	--	--	--------

	gramatical	was	were	V- ed	irregulares
5A	Past Simple of be: was/were	34	12		
5B	Past simple regular verbs	3	2	49	
5C	Past simple irregular verbs	3		4	18
5D	Past simple regular and irregular	8	2	17	42

Quadro elaborado pela autora.

Verificou-se a exaustividade na frequência das estruturas alvo, já que as lições são compostas de duas páginas somente e contêm também recursos gráficos, como ilustrações e fotografias. Além disso, estas formas aparecem também em atividades das páginas do *Grammar Bank*, em atividades de compreensão oral (*Listening*) e atividades de vocabulário.

Tanto a elaboração dos textos como das atividades de compreensão oral direcionam a atenção do aluno para as formas, conforme se observa no excerto do texto da lição 5D, em que os verbos foram destacados pelos autores, e em um trecho da transcrição do diálogo de um exercício de compreensão da mesma lição. Neste há alta frequência das formas alvo nos sintagmas verbais:

'I don't know, inspector. We... we **slept**⁵ in separate rooms.'
 'Did you hear anything when you were in your room?'
 'Yes, I **heard**⁶ Jeremy's bedroom door. It opened. I **thought**⁷ it was Jeremy. Then it closed again. I **read**⁸ in bed for half an hour and then I went to sleep.'
 'What time did you get up this morning?'
 'I got up at about 7.15. I had breakfast and at 8.00 I **took**⁹ my husband a cup of tea. I **found**¹⁰ him in bed. He was... dead.'
 'Tell me, Mrs Travers, did you love your husband?'
 'Jeremy is... was a difficult man.'

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.58)

Inspector Were you in love with Mr Travers?
Claudia No, I wasn't.
Inspector The truth please, Claudia.
Claudia Very well, inspector. Yes, I was in love with him and he said he was in love with me. He said he wanted to leave his wife – Amanda – and marry me. I was stupid. I believed him. He used me, inspector! I was very angry with him.
Inspector Did you kill him?
Claudia No, inspector, I loved Jeremy.

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.118)

Há várias formas de destacar o insumo para atrair a atenção dos aprendizes, seja discutindo explicitamente a forma, apresentando descrições metalinguísticas ou por meio de correção implícita dos erros dos aprendizes (SCHMIDT, 1993 apud JOURDENAIS ET AL, 1995). Ademais, o método do destaque textual (*textual enhancement*) é um meio de enfatizar a forma implicitamente. Neste caso, para destacar as formas em textos escritos, vários recursos podem ser adotados: manipulação da tipografia, uso de efeitos como letras destacadas em itálico, negrito, cores diferentes, dentre outros.

O NEF congrega diferentes formas de apresentação das estruturas: insumo encharcado nos exercícios de compreensão oral e nas diferentes atividades; destaque textual nos exercícios de leitura; descrição metalinguística nas páginas de sistematização das regras. Estratégias como o destaque textual e o insumo encharcado estão relacionadas à instrução implícita, pois visam à exposição exaustiva das formas para promover a percepção do aprendiz. No entanto, uma vez que o material indica o foco das lições de maneira explícita, conclui-se que o uso deste recurso não condiz com o modelo de ensino FF.

2.3 Atividades de produção oral: prática das formas

Segundo Muranoi (2007), muitos professores de línguas possuem a crença de que a prática da produção (*output*) é fundamental para o desenvolvimento da proficiência na L2. Também as metodologias e materiais de ensino refletem esta crença. Nesta seção, apresenta-se uma análise sobre as atividades de produção oral material, partindo do pressuposto de que as teorias de aquisição que as orientam têm na prática um meio pelo qual o aprendiz se aperfeiçoa no uso das formas.

Swain (1995 apud GASS, 2003) propôs a Hipótese da Produção Compreensível (*Output Hypothesis*) admitindo que, durante a produção, os aprendizes percebem elementos linguísticos novos na fala de seus interlocutores, formulam hipóteses sobre as formas e as testam em situações oportunas. Segundo sua hipótese, a produção faz com que os aprendizes movam de um estágio semântico primário para o uso de estruturas, além de servir para que o aprendiz pratique os conhecimentos que já possui e crie novos. Gass (1997 apud MURANOI) considera que a produção leva à fluência e automatização de conhecimentos. De Bot (1996 apud Muranoi, 2007, p. 60) propõe que uma das funções da produção é desenvolver a fluência através da prática, já que através da prática os conhecimentos declarativos^v podem ser automatizados.

Pode-se inferir, a partir das atividades analisadas, que o papel da produção no material se relaciona a estes pressupostos teóricos, ou seja, é elemento fundamental para a automatização das estruturas apresentadas pelo insumo. O material provê diversas oportunidades para que o aluno pratique novas formas gramaticais e consolide seus conhecimentos. *Prática* é palavra repetida ao longo das informações e instruções fornecidas no material do professor.

Tomlinson (2003, p.21) afirma que materiais instrucionais devem fornecer oportunidades para que o aluno utilize a língua alvo a fim de que consiga atingir propósitos comunicativos, automatizar conhecimentos e checar a eficácia de suas hipóteses sobre a língua. Também Muranoi (2007) aponta que quando condições/oportunidades são criadas para que os aprendizes produzam a língua em contextos de uso, o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes é facilitado, principalmente no que se refere às habilidades de produção.

Abaixo, são apresentados dois exemplos de atividades encontradas na quinta unidade do NEF, em que a primeira é um exemplo de atividade de lacunas de informação bidirecional (*two-way information gap*) e a segunda, uma entrevista.

5A Three Presidents Student A

Ask and answer questions with B to complete the information about Presidents Washington, Lincoln, and Roosevelt. You start.

What was Washington's first name?

President	Washington	Lincoln	Roosevelt
First name?	_____	Abraham	_____
Which president?	First	_____	26th
born (year)?	_____	1809	_____
born (place)?	Westmoreland, Virginia	_____	New York City, New York
parents from?	Virginia	Virginia	_____

5A Three Presidents Student B

Ask and answer questions with A to complete the information about Presidents Washington, Lincoln, and Roosevelt. A starts.

President	Washington	Lincoln	Roosevelt
First name?	George	_____	Theodore
Which president?	_____	16th	_____
born (year)?	1732	_____	1858
born (place)?	_____	Hodgenville, Kentucky	_____
parents from?	_____	Virginia	New York

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.109 e 112)

b In pairs, choose three questions and ask a partner. Ask for more information.

When was the last time you...?

- saw a film in the cinema
- bought flowers for somebody
- went to a party
- sent a text message
- went away for the weekend
- spent a lot of money

When was the last time you went away for the weekend?

A month ago.

Where did you go?

(OXENDEN; LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004, p.66)

Os modelos de atividades se caracterizam como práticas conversacionais, ou seja, diálogos entre os pares na língua alvo sem um resultado comunicativo. Segundo os autores, “o objetivo primordial da maioria dos alunos é tornarem-se capazes de falar inglês”, assim, cada lição “possui atividades de produção oral para que os alunos possam *praticar* (grifo meu) a gramática, o vocabulário e a pronúncia que aprenderam na lição” (OXENDEN, LATHAM KOENIG; SELIGSON, 2004b, p.8).

As atividades, em geral, requerem o uso comunicativo da L2 e exigem recursos destinados à comunicação (XAVIER, 2011), como a negociação de sentido, que pode ocorrer durante a primeira atividade, já que exigirá dos aprendizes a compreensão mútua de sorte que consigam realizar a atividade proposta (completar os diferentes quadros).

A partir destes e vários outros exemplos encontrados no material, pode-se afirmar que as atividades são coerentes com a proposta do material de ensinar as formas e conduzir os alunos à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de proceder à análise de um material instrucional, é necessário decidir quais pressupostos teóricos e estudos relativos à aquisição de L2 serão utilizados, de forma que a análise seja regida por princípios e procedimentos claros (TOMLINSON, 2003). Assim, objetivou-se identificar o modelo de instrução norteador do NEF, as características do insumo provido pelo material, bem como o papel da produção.

Dado o exposto, foi possível relacioná-lo ao modelo de instrução FFS. Neste caso, a instrução consiste da exposição explícita dos alunos às estruturas, levando-os a automatizá-las por meio de diversos modelos de atividades.

O material evidencia uma concepção de aprendizagem de língua como aprendizagem de habilidades, mas também apresenta elementos que evidenciam a importância do significado e do uso. Há textos adaptados de fontes reais (jornais, revistas, internet, etc.) contemplando diferentes gêneros e, também, as lições trazem exemplos de atividades em que os alunos devem utilizar várias operações mentais (identificar, relacionar e comparar, etc.) utilizadas em nosso cotidiano. Há que se considerar, no entanto, que muito destas tentativas podem não ser percebidas pelos aprendizes em razão do exaustivo foco nas estruturas, além de que depende da sensibilidade do professor em tirar o máximo proveito destes recursos para apresentar uma visão de língua para a comunicação. Nesse sentido, para Long & Robinson (2008) professores e responsáveis pela elaboração de currículos e materiais não devem ter como foco da instrução o ensino-aprendizagem de itens gramaticais específicos da língua alvo, mas sim auxiliar os alunos a usar a língua de forma que se assemelhe a cenários comunicativos reais.

Apesar disso, há que se ter em mente que os estudos em aquisição de L2 não se esgotam e que, por isso, há posições diversas quanto ao foco explícito nas formas e à aprendizagem de línguas como formação de hábitos. Cabe aos professores de línguas e orientadores educacionais a avaliação criteriosa e escolha consciente.

ABSTRACT: This article aims at presenting an analysis of the English language teaching instructional material *New English File Elementary*, published by Oxford

University Press. By analyzing a teaching unit, it was found that the material is based on an explicit Focus-on-Forms model of instruction (LONG & ROBINSON, 1998; ELLIS, 2002), although it contextualizes the forms to real language use situations. It was verified that the material presents listening and reading activities as a means of enhancing input to an ideal learner, and soon after the input is presented, the learner is guided to practice the structures which are the focus of the lessons (REINDERS & ELLIS, 2009). The analysis was based on theoretical foundations in the realm of second language acquisition: theories and studies on the role of input, explicit instruction and output practice (KRASHEN, 1982; SCHMIDT, 1990, 1995; ELLIS, 1994; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; GASS, 2003; MURANOI, 2007).

Key-words: instructional material, focus on forms, explicit instruction, input, output.

REFERÊNCIAS

BURGESS, John; ETHERINGTON, Siân. “Focus on grammatical form: explicit or implicit?” In: *System*. Elsevier Science, n. 30, 2002. 433-458

COUNCIL OF EUROPE. *Global Scale*. European Language Portfolio. Language Policy division. Disponível em: <
http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html>. Acesso em: 25 Jun 2011.

DEKEYSER, Robert M. “Beyond focus on form”. In: DOUGHTY, C.J.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. UK: Oxford University Press, 1994.

_____. “Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge: a review of the research”. In: *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, v. 24 n. 2, 2002, p. 223 -236.

GASS, Susan. M. “Input and Interaction”. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition*. Maiden: Blackwell Publishing, 2003.

JOURDENAIS, Renee. et al. “Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis”. In: SCHMIDT, R. (ed.) *Attention & Awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LONG, Michael. H.; ROBINSON, Peter. “Focus on Form: theory, research and practice”. In: DOUGHTY, C.J.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

MURANOI, Hitoshi. “Output practice in the L2 classroom”. In: DEKEYSER, R. M. *Practice in a second language*. Cambridge: CUP, 2007.

OXENDEN, Clive; LATHAM KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. *New English File Elementary. Student's Book*. UK: Oxford University Press, 2004.

_____. *New English File Elementary. Teacher's Book*. UK: Oxford University Press, 2004 b.

REINDERS, Hayo; ELLIS, Rod. "The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge". In: ELLIS, R. et al. (eds.) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. In: *Applied linguistics*, Oxford University Press, Vol. 11 (2). 1990.

_____. "Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning". In. SCHMIDT, R. (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Technical Report, 1995. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20A%20tutorial%20on%20the%20role%20of%20attention%20and%20awareness%20in%20learning.pdf>. Acesso em 09 Jul 2011.

SHEEN, Ron. Focus on form and focus on forms. In: *ELT Journal*. Oxford University Press, Vol. 56/3, 2002.

TOMLINSON, Brian. *Developing materials for language teaching*. UK: Cromwell Press, 2003.

XAVIER, Rosely Perez. "O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?" In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Vol.1*. Editora Pontes: Campinas, 2011.

ⁱ O conhecimento implícito pode ser definido como as informações sobre a língua que o aluno possui e/ou usa sem ter consciência das regras, ou seja, é um conhecimento intuitivo e tácito.

ⁱⁱ A Hipótese do Insumo Compreensível (*Input Hypothesis*) foi proposta por Krashen (1982) e parte do pressuposto de que o fator causativo para a aquisição é a provisão de insumos compreensíveis na língua alvo, os quais são acessados e incorporados a uma espécie de organizador cognitivo que cada um de nós possui e que é responsável por sistematizar os conhecimentos linguísticos adquiridos. Para Krashen (1982), a aquisição ocorre quando compreendemos o material linguístico que contém estruturas um pouco além de nosso nível atual de competência.

ⁱⁱⁱ Todas as traduções de citações encontradas neste artigo são de minha responsabilidade.

^{iv} As tarefas devem possuir dois elementos constitutivos básicos, tais “foco direcionado para o significado pragmático da LE e um resultado comunicativo” (XAVIER, 2011, p.4). Nesta abordagem as atividades são desenvolvidas visando à promoção da aprendizagem implícita da L2, sem que o aprendiz tenha conscientização das formas presentes no insumo.

^v Conhecimentos declarativos, segundo Dekeyser (1998) são aqueles aprendidos por meio de instrução explícita, levando o aprendiz a ter ciência das formas. A posição de Bot tem referência na teoria de aquisição de habilidades, em que a prática é importante para que conhecimentos declarativos tornem-se procedimentais. Ou seja, quando a fluência é alcançada alguns recursos de atenção são liberados para a aprendizagem de outros conhecimentos. (DEKEYSER, 1998; MURANOI, 2007).