

## O ENSINO DE GRAMÁTICA E OS MÉTODOS INDUTIVOS E DEDUTIVOS: ANÁLISE DE GRAMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

*Elaine Maria Santos (Unit)*

O ensino da gramática em língua estrangeira tem sido motivo de pesquisas e argumentações desde o século XVI, quando se acreditava que, sabendo-se a língua latina, todas as demais línguas poderiam ser aprendidas. Este pensamento fundamentava-se nas crenças da época, que partiam do pressuposto de que as línguas são sempre derivativas, ou seja, através das regras de uma, aprende-se as demais (AUROUX, 1992). Até o século XIX, o ensino de língua inglesa era baseado em leitura, tradução e gramática, com pouca ênfase para a parte oral. O *Grammar Translation (tradução e gramática)* foi um método bastante utilizado no século XIX, com grande destaque dado à correção e ao valor moral das frases usadas como exemplos, havendo uma preocupação acentuada com o ensino estrutural do Inglês. Após uma breve explanação sobre pronúncia, as pequenas lições eram, então, organizadas abrangendo resumos gramaticais, listas de vocabulário e frases e orações a serem traduzidas (HOWATT, 1988, p. 140).

O *grammar-translation method* (método da gramática e tradução) era considerado como “prático” em decorrência da organização dos tópicos gramaticais, dos exercícios baseados na tradução e da ênfase à versão de listas de orações. Esse método surgiu na Prússia no final do século XVIII, preservando a importância reformista dada à gramática e tradução e acentuando a relevância do estudo das sentenças. Como consequência, observa-se uma maior ênfase nos exercícios e textos graduados, com o objetivo de buscar a perfeição gramatical. Apesar de ser denominado de gramática e tradução, o objetivo final do ensino não era, segundo Howatt (1988), a tradução, e sim a leitura, tendo, como auxílio, a utilização de gramáticas e dicionários.

A tendência em se trabalhar de forma mais acentuada com o ensino de gramática de forma indutiva e contextualizada ganhou força na segunda metade do século XX, mas, através de uma análise mais detalhada, é possível perceber ideias precursoras em escritos de John Locke (1632-1704) e Comenius, ambos do século XVII (OLIVEIRA, 2006). A obra *Some thoughts concerning Education*, publicada em 1693, por John

Locke, apresenta conceitos importantes sobre o ensino de línguas, alegando que a língua materna deveria ser “a primeira a ser ensinada; depois, uma língua estrangeira, e, em terceiro lugar, que seja ensinado o Latim” (SILVEIRA, 1999, p. 33). Segundo análise da autora, para Locke, três grandes necessidades podem ser destacadas para justificar a aprendizagem de uma língua estrangeira: a finalidade comunicativa, o aperfeiçoamento estilístico e as necessidades de estudos linguísticos.

No século XIX, já era difundida a ideia de que cabia ao professor a tarefa de trabalhar com a razão do aluno e não apenas com a sua memória. Henry Butter, em 1843, advoga o uso de tais técnicas indutivas no prefácio de seu livro *Inductive Grammar*, afirmando ser de suma importância o trabalho com os alunos, de modo que estes pudessem fazer suas próprias deduções (MICHAEL, 1987). Com a introdução de conceitos de valorização da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos métodos de ensino de línguas se direciona para o desenvolvimento de abordagens que focam a comunicação e interação entre os aprendizes. Entre esses métodos destaca-se o *Communicative approach*, ou Abordagem Comunicativa, desenvolvida a partir da década de 1970 e marcada pela valorização da fala e da aprendizagem do idioma de forma contextualizada e interativa.

De acordo com a abordagem comunicativa, todo processo de a aprendizagem deve estar centrado no aluno, sendo objetivo do professor trabalhar as competências comunicativas em sala de aula.

ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 42),

Tomando-se a abordagem comunicativa como objeto deste trabalho, pode-se afirmar que, segundo Nunan (1998) e Harmer (2007), esse modelo pedagógico sofreu alterações com o passar dos anos, uma vez que, no final da década de 1970, período de florescimento das dinâmicas comunicativas, o ensino gramatical foi retirado dos currículos de ensino, sob o pretexto de que a gramática deveria ser naturalmente adquirida. Já no final da década de 90, o *communicative approach* foi reformulado e a gramática passou a ser trabalhada em sala de aula, não sendo vista mais como proibida

ou maléfica para o aprendiz, conforme acontecera anteriormente. O método da gramática e tradução trabalha a gramática de forma descontextualizada, com o objetivo de obter a perfeição da forma. Para tanto, o contexto torna-se dispensável nas explicações por ser considerado inoperante para atingir a exatidão formal buscada.

Littlewood (1984), no início da década de 80, defende o ensino contextualizado da gramática, posicionando-se de forma contrária às práticas então em voga. De acordo com os pressupostos defendidos por este autor, deve-se buscar trabalhar nos alunos a consciência gramatical, sendo que esta consciência não pode ser assegurada simplesmente através das repetidas atividades empregadas, uma vez que estes exercícios e repetições só terão êxito, segundo o autor, quando estiverem ancoradas em contextos interessantes e autênticos, em que os alunos possam ver as conexões e contrastes dos tempos verbais estudados.

Não havendo mais dúvidas sobre a necessidade de reservar uma parte das aulas de língua inglesa para ensinar a gramática, parte-se para uma outra discussão: a utilização de uma abordagem indutiva ou dedutiva. A abordagem dedutiva preconiza a exposição direta da gramática através de aula magistral e explicação de regras por um método mais sistemático e lógico. A abordagem indutiva, por outro lado, representa um estilo mais moderno de ensino, em que as estruturas gramaticais são apresentadas de forma mais real e contextualizada (GONER; PHILLIPS; WALTERS, 1995, p. 135). A abordagem dedutiva pode ser considerada como efetiva com alunos acostumados a um estilo de aprendizagem mais tradicional e ansiosos por receber do professor explicações prévias antes de qualquer contato com uma língua estrangeira. Já a abordagem indutiva destaca-se pela sua funcionalidade, uma vez que os alunos são convidados a focar na comunicação e interação, sem que seja feita uma explicação inicial detalhada da gramática. O aluno interage com a língua em contextos reais e interessantes e, através de técnicas de elicitación, entram em contato com a gramática de forma interessante e dinâmica.

Nunan (1998) reforça a necessidade em se utilizar técnicas indutivas para o ensino da gramática, detendo-se na argumentação de que o ensino tradicional preconiza uma abordagem estritamente linear, em que as estruturas são trabalhadas uma a uma, afastando-se do foco principal de uma língua que é a interação. Segundo o autor, o ensino de inglês deve ser comparado à metáfora de um jardim e não a de uma

construção de muros. Quando se constrói um muro, cada tijolo é colocado e cimentado para que um outro possa ser posicionado. Nunan fala sobre a necessidade de vermos o ensino de línguas como um jardim florido, com flores diversas e em estágios de crescimento díspares. Neste jardim, a sementeira, embora tenha ocorrido em momentos similares, promove o florescimento em momentos diversos, pois cada tema gramatical vai ser internalizado de forma contextualizada, no momento certo e dependente do ritmo do seu aprendiz.

Nos livros, a gramática é quase sempre apresentada fora de contexto. Os aprendizes recebem frases isoladas, e devem internalizá-las através de exercícios que envolvam a repetição, manipulação e transformação gramatical. Estes exercícios são criados para dar aos aprendizes um aprofundamento formal na língua, mas, a menos que oportunidades sejam oferecidas para que os alunos explorem as estruturas gramaticais em contexto, eles são cobrados para ter uma habilidade de procedimentos (...) mais difícil do que seria necessário, porque aos aprendizes é negada a oportunidade de ver as relações sistemáticas que existem entre forma, sentido e uso (NUNAN, 1998, p. 102)<sup>1</sup>.

Larsen-Freeman (2001) detalhou a importância em se trabalhar as três dimensões do ensino gramatical – *meaning, use, form* (sentido, uso, forma) ao ensinar a gramática, alegando que a forma sem contexto não transmite nenhum sentido a quem a estuda e a sua consolidação fica prejudicada. As formas são facilmente internalizadas e memorizadas, no entanto, ausentes de contexto, perdem a sua eficácia, pois permanecem no vazio, sem uma associação ao uso e sem uma utilidade observável.

Se eles (os alunos) souberem todas as regras que já foram escritas sobre o Inglês mas não forem capazes de aplicá-las, nós não esta ha dever ríamos fazendo o nosso trabalho como professores. Ao invés disso, o que nós esperamos fazer é ter alunos capazes de utilizar estruturas gramaticais corretamente, com significado e apropriadamente. Em outras palavras, o ensino da gramática não se restringe à transmissão de conhecimento, mas, principalmente, ao desenvolvimento da habilidade (LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 255)<sup>2</sup>.

Harmer (2007) afirma que as aulas de lingual inglesa, mais especificamente as de gramática, devem seguir o modelo da *Presentation, Practice, Production* (Apresentação, Prática e Produção), também conhecido por *PPP*. Nesta metodologia, os alunos inicialmente participam de um debate sobre o tópico gramatical em questão e o professor utiliza técnicas de elicitación para retirar as informações que os alunos já sabem ou que conseguem deduzir, aproveitando as palavras dos alunos para iniciar a sua

explanção sobre o tópico em questão. Trata-se de uma abordagem indutiva, uma vez que os alunos participam ativamente da apresentação gramatical através das suas experiências de vida e das respostas dadas e das suas tentativas em desvendar a lógica gramatical por traz das explicações do professor. O segundo P é de fundamental importância, segundo o autor, pois é neste momento que o aluno é constantemente corrigido pelo seu professor e passa por uma série de atividades, inicialmente totalmente controladas, com o objetivo de consolidar o assunto discutido. Na etapa final, a produção, o aluno pode apresentar as suas opiniões e falar sobre as suas experiências, utilizando a gramática aprendida como referência. Harmer (2007) destaca que um dos maiores erros cometidos pelos professores, até mesmo os mais experientes, é a não utilização de atividades de prática em suas aulas gramaticais. Dessa forma, partindo-se para a produção, após o momento introdutório de apresentação, o aluno se sente incapaz de produzir os assuntos discutidos, além de não dominar totalmente as regras ensinadas, o que faz com que a produção seja ineficaz e o aluno receba a culpa pelo fracasso na aprendizagem.

A escolha das atividades a serem utilizadas durante a fase do *PPP* é crucial, como pode ser visto, para o sucesso das aulas de gramática em língua inglesa. Para que o aluno tenha suficiente prática, o professor deve saber escolher o estilo de exercícios que melhor se encaixe ao objetivo da aula. Como proposta deste trabalho, foram analisadas algumas atividades de duas gramáticas em língua inglesa: uma indutiva e outra dedutiva, discutindo-se até que ponto as atividades propostas nestes compêndios contribuem para uma prática contextualizada e significativa.

Na gramática de Murphy (2000), percebemos um ensino totalmente dedutivo, partindo de uma explicação detalhada sobre o conteúdo gramatical, seguida de uma série de exercícios voltados para uma prática guiada. A utilização de questões dessa gramática pressupõe o trabalho formal da língua, uma vez que, mesmo com enunciados comunicativos, a atividade não exige o esforço do aluno pelo entendimento do contexto dos itens que estão sendo respondidos.

Ao trabalhar o verbo *to be*, por exemplo, Murphy (2000, p. 11) utiliza questões que focam a simples transcrição de formas curtas (*she is – she's*), a construção de frases a partir de fragmentos dados (*your shoes very dirty – your shoes are very dirty*) e a construção de frases a partir das impressões do aluno sobre dados apresentados (*I /*

*interested in politics / I am interested in politics or I'm not interested in politics*). Neste último exemplo, apesar do enunciado solicitar informações pessoais (*write true sentences* – escreva frases verdadeiras), para a resolução dos exercícios é apenas necessário seguir o exemplo dado, sem que o sentido seja necessariamente trabalhado. Essas questões devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula em situações nas quais o professor necessita praticar apenas a construção formal, após o sentido ter sido trabalhado entre os alunos. Este não pode ser o único tipo de atividade utilizado, pois estaríamos dissociando o modelo tridimensional proposto por Larsen-Freeman (2001), que associa sentido, uso e forma. As duas outras questões apresentadas nesta gramática propiciam aos alunos oportunidades para praticar forma e sentido. Na primeira questão, os alunos terão que escrever frases sobre os temas propostos (I - *from? / age? / job?*) e na segunda associar figuras a adjetivos tais como *afraid, angry, cold*, utilizando o verbo *to be* para tanto (MURPHY, 2000, p.11).

Ao trabalhar o presente progressivo, Murphy (2000) se utiliza dos mesmos pressupostos anteriormente discutidos, e disponibiliza um maior número de itens focados na forma gramatical. Como exemplos destes exercícios, pode-se destacar uma questão de colocação das frases na ordem correta com a inclusão do verbo *to be* (*working / Paul / today? – Is Paul working today?*) e uma questão para que as respostas curtas sejam dadas a perguntas ausentes de um contexto (*Are you watching TV? – No, I'm not*). Nestes dois casos, se o aluno tiver compreendido os modelos dados, as respostas poderão ser dadas sem que o entendimento das frases seja internalizado, ou seja, apenas seguindo-e a lógica das perguntas. Duas outras perguntas são disponibilizadas nesta página de exercícios, mas, desta vez, com a inclusão de figuras. Um destes exemplos coloca cenas para que perguntas sejam elaboradas, porém, uma orientação é dada, através da colocação de palavras que devem ser utilizadas, na ordem proposta. Diante desta proposta, as figuras não necessitam ser trabalhadas para a elaboração das respostas; basta analisar-se o modelo e repeti-lo (MURPHY, 2000, p. 17).

A gramática de Swan (2000) apresenta, diferentemente da obra de Murphy (2000), explicações em pequenos blocos e totalmente contextualizadas. A cada explicação, exercícios são propostos, com o objetivo de proporcionar práticas guiadas e livres de forma contextualizada. Para exemplificar, as unidades iniciais tratam sobre os

artigos definidos e indefinidos. Os exercícios disponibilizados priorizam reflexões sobre o uso do artigo indefinido baseado, não apenas na palavra escrita, como também em exercícios de associação de imagens. O aluno, desta forma, deve utilizar *a* ou *an*, a depender do que a figura representa. Por exemplo, a figura de um dentista exige o artigo *a*. Não se trata apenas de associar sons, mas de interagir com as palavras propostas no exercício. Em um segundo momento, o aluno se depara com um exercício no formato de questões comuns nas gramáticas de Murphy, em que, o aluno necessita formar frases utilizando uma palavra de cada coluna, não importando a escolha entre as opções dadas. Neste exercício de Swan (2000), ao contrário, apesar do aluno se deparar com três colunas, ele terá que formar frases que transmitam um significado. Ao escolher a palavra *dictionary*, o estudante deve decidir se esta se relaciona a uma pessoa ou objeto e escolher o único complemento esperado. Como produto final, ter-se-á frases como *a dictionary is a thing that you put across a window*. Em uma tentativa de personalizar os exercícios sobre artigos, o autor pede para que as frases dadas recebam as formas *a* ou *an* em associação com um substantivo, a depender do contexto. Dessa forma as seguintes frases, por exemplo, devem ser completadas: *there's a/an \_\_\_\_\_ in my pocket* e *In my town, there's a big \_\_\_\_\_*. A escolha pela gramática deve estar, dessa forma, vinculada ao objetivo da atividade, lembrando-se que, após a fase de apresentação, os alunos precisam praticar os conteúdos apresentados, priorizando questões que enfatizem a forma, em decorrência do método indutivo de ensino gramatical observado na abordagem comunicativa;

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da abordagem comunicativa, o professor de língua inglesa tem a sua disposição uma série de técnicas que poderão auxiliá-lo na construção do sentido gramatical. As técnicas de ensino de gramática vêm sofrendo modificações desde a década de 1970, quando, em um momento inicial da abordagem comunicativa, condenava-se o estudo gramática, já que esta era vista como complicadora do ensino, e, como tal, deveria ser aprendida naturalmente, na velocidade de cada aluno. Já na década

de 90 este dogma foi quebrado e o ensino da gramática passou a ser valorizado, e enfatizado, através de técnicas indutivas.

Para que o aluno participe de um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem é necessário que ele interaja com a língua alvo e faça inferência sobre formas e usos, utilizando-se da formação de uma verdadeira interlíngua enquanto este novo conhecimento não é formalizado. Quando as regras são dadas em sua íntegra, os alunos não refletem sobre as construções gramaticais e memorizam regras descontextualizadas. Partindo-se do pressuposto de que uma aula nos moldes do PPP necessita de uma apresentação contextualizada e dialogada, a prática necessita ser consolidada nos mesmos moldes, conforme idealizado por Larsen-Freeman (2001) ao discorrer sobre o modelo tridimensional de ensino gramatical, em que o sentido e o uso ganham papel de destaque. Não basta, neste contexto, selecionar uma atividade gramatical somente por contemplar o assunto estudado. Deve-se, ao contrário, refletir sobre o momento adequado para cada tipo de aula e utilizar as estratégias de ensino adequadas para estabelecer a interação entre o modelo tridimensional uso, sentido, forma.

Ao analisar as gramáticas de Murphy (2000) e Swan (2000) percebe-se nitidamente a diferença entre as abordagens dedutiva e indutiva do ensino da gramática, indicadas, não somente através do modo pelo qual a gramática é apresentada, como também pelo modo pelo qual os exercícios são tratados. O importante, quando do ensino da gramática, é ter a consciência de que os diversos tipos de exercícios são efetivos, necessitando-se um preparo do professor de línguas para preparar seus planos de aula e identificar os objetivos de cada fase de modo a selecionar os momentos adequados para a utilização de atividades que foquem apenas a forma, como a gramática de Murphy (2000) e aquelas em que o contexto (sentido e uso) deve estar associado à forma, conforme visto nos exemplos de Swan (2000). Utilizar exercícios de gramática em sala de aula se tornou prática diária do professor de inglês, e a análise das atividades a serem aplicadas deve estar entre as práticas rotineiras e se constituir em pré-requisito para a construção de aulas coerentes, bem preparadas e efetivas.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GONER, PHILLIPS & WALTERS. **Teaching practice handbook: Structures, grammar and function**. Heinemann, 129-138, 1995.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. (4th edition). Harlow: Longman, Pearson, 2007.

HOWATT, Anthony Philip Reid. **A history of English language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Teaching grammar. In: CELCE-MURCIA, Marianne (editor). **Teaching English as a second or foreign language**. U.S.A.: Heinle & Heinle, 2001.

LITTLEWOOD, William. **Foreign and second language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MICHAEL, Ian. **The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MURPHY, Raymond. **Essential Grammar in use: a reference and practice book for elementary students of English**. 2 e.d. 5th print. Great Britain: University Press, 2000.

NUNAN, David. Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52 (2), 101-109, 1998.  
OLIVEIRA, Luis Eduardo Meneses de. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade**. São Paulo, 2006.

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

SWAN, Michael; WALTER, Catherine. **How English works: a grammar practice book**. Oxford University Press, 2000.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Tradução minha. Segue texto original: In textbooks, grammar is very often presented out of context. Learners are given isolated sentences, which they are expected to internalize through exercises involving repetition, manipulation, and grammatical transformation. These exercises are designed to provide learners with formal, declarative mastery, but unless they provide opportunities for learners to explore grammatical structures in context, they make the task of developing procedural skill--being able to use the language for communication--more difficult than it needs to be, because learners are denied the opportunity of seeing the systematic relationships that exist between form, meaning, and use.

<sup>2</sup> Tradução minha. Texto original: 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 do hope is to have students be able to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately. In other words, grammar teaching is not so much knowledge transmission as it is skill development.