

THE ROLE OF INSTRUCTION IN ENGLISH GRAMMAR TEACHING

O PAPEL DA INSTRUÇÃO NO ENSINO DA GRAMÁTICA DO INGLÊS

Emanuela dos Santos Bezerra¹

Joara Martin Bergsleithner²

Recebimento do texto: 13/05/2021

Data de aceite: 30/05/2021

ABSTRACT: This study aims at discussing some types of grammar instructions in the teaching of English as an L2. Furthermore, it aims at showing how the teacher might call learners' attention to their grammatical errors in order to raise their consciousness, through negotiation of grammatical aspects, as well by means of feedback strategies. Finally, a discussion of how different the kinds of instruction might contribute to the L2 teaching/learning process will be presented.

KEYWORDS: kind of grammatical instructions. grammatical errors. Feedback. English teaching.

RESUMO: Este estudo objetiva discutir alguns tipos de instruções da gramática no ensino da língua inglesa como segunda língua (L2). Além disso, objetiva demonstrar como o professor poderia chamar a atenção do aprendiz para os seus erros gramaticais, despertando, assim, uma tomada de consciência, através de negociação de aspectos gramaticais, bem como por meio de estratégias de *feedback*. Por fim, serão discutidos de que forma que os diferentes tipos de instrução poderiam contribuir com o processo de ensino/aprendizagem da L2.

PALAVRAS-CHAVE: tipos de instruções gramaticais. erros gramaticais. Feedback. ensino do inglês.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), da Universidade de Brasília (UnB).

2 A Profa. Dra. Joara Martin Bergsleithner é Profa. Associado I, do Departamento de Letras Estrangeiras e Tradução/LET, do Instituto de Letras/IL, da Universidade de Brasília/UnB.

Introdução

Este artigo propõe discutir o papel da instrução no ensino de gramática da língua inglesa como segunda língua (L2), buscando demonstrar, muito brevemente, a evolução e transformação das abordagens gramaticais no decorrer do tempo, e, principalmente, a distinção entre alguns tipos de instruções, tais como: explícita e implícita, propostas por Nassaji e Fotos (2010), Ellis (2015), Norris e Ortega (2000); Bergsleithner (2006, 2009), dentre outros; *focus on form* e *focus on forms*, sugeridas por Long (1997); e, ainda, instruções durante a realização de tarefas (Skehan, 1996).

Além disso, outra discussão apresentada neste artigo está associada aos erros gramaticais cometidos por aprendizes durante o seu processo de aprendizagem da língua alvo, que podem ser solucionados através de estratégias de *feedback*, sugeridas por Ellis (2009). Dentre algumas das estratégias propostas, o autor enfatiza o *recast*, *explicit correction*, *metalinguage*, *repetition* ou *elicitation*, que podem ser comuns e recorrentes em sala de aula de inglês/L2, e, ainda, como o professor realiza intervenções instrucionais mediante esses equívocos.

Com base nessas premissas, o principal objetivo deste estudo é discutir ferramentas que poderiam ser relevantes para o aprendizado de inglês/L2, e, ainda, eficazes para aprimorar a língua alvo, desenvolvendo, assim, uma melhor precisão gramatical e desempenho na língua, por parte dos aprendizes (SKEHAN, 1996).

Fundamentação Teórica

De acordo com Antunes (2007), a língua é um instrumento que permite a comunicação entre indivíduos de diferentes culturas, e, por meio dela, é possível demonstrar uma identidade pessoal constituída de nomenclaturas variadas que estão inseridas em componentes formais, tais como: gramaticais, semânticos, fonéticos, fonológicos ou pragmáticos.

Antunes (2007), ainda, enfatiza a importância em compreender que língua e gramática são elementos fundamentais e complementares entre si, que não devem ser abordados de maneira isolada no contexto da aprendizagem,

ressaltando ainda que “ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe a gramática, mesmo que não tenha consciência disso” (ANTUNES, 2007, p. 27). Desta forma, Antunes (2007, p. 27) afirma que “não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua”, considerando que o ensino de gramática deveria ser abordado através de um tipo de instrução com enfoque na consciência ao invés do enfoque somente no desempenho (ELLIS, 2002).

Partindo desse pressuposto, Antunes (2007) declara que há um equívoco no ensino de línguas, principalmente no que se refere ao ensino de gramática nas escolas, pois “estão ensinando o que os alunos já sabem” (p. 27). Por isso, é necessário realizar uma adaptação quanto ao desenvolvimento do ensino da gramática, visto que, segundo o autor, a abordagem que tem prevalecido no âmbito escolar dá ênfase às nomenclaturas, classes gramaticais e exercícios para classificar funções sintáticas.

Portanto, é primordial buscar e inserir outras instruções, abordagens e estratégias que sejam benéficas tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem de gramática no contexto escolar. Dentre algumas instruções existentes, é fundamental destacar a instrução explícita (com explicitação de regras e/ou nomenclaturas) e implícita (sem explicitação de regras gramaticais) (NASSAJI; FOTOS, 2010), assim como *focus on form* (foco no significado e na forma simultaneamente, em situações contextualizadas) e *focus on forms* (foco na forma, de forma isolada, i.e., com regras isoladas), sugeridas por Long (1997). Todos esses tipos de instrução podem ser relevantes para o ensino da gramática, além de outros tipos de instrução, através de *feedback* (SWAIN, 1995; LYSTER; RANTA, 1997; LYSTER, 1998; ELLIS, 1999, 2009, 2015; ELLIS; LOEWEN; BASTURKMEN, 1999; BERGSLEITHNER, 2006), e/ou através de negociação de aspectos formais entre professor e aluno, quer seja em situações contextualizadas com foco no significado (*focus on form*), quer seja em situações isoladas, com foco na forma gramatical (*focus on forms*) (LONG, 1997), e ainda, através de tarefas inseridas em determinados contextos.

Contextualizando as Abordagens

Antunes (2007) argumenta que ensinar língua requer vários fatores e alicerces. Um deles é adaptar a linguagem de maneira que ela se torne apropriada para cada público, que podem vir a associar língua com aplicação de regras. Contudo, ela salienta que ter apenas conhecimento de regras gramaticais não é o suficiente para aprender uma língua, pois uma junção de elementos como conhecimento linguístico, léxico, vocabulário, debates e contextualização também são ferramentas que devem ser consideradas no ensino de gramática. Além disso, a aplicação de regras deve ser flexível e mutável de modo que contribua no desenvolvimento da competência oral e escrita do aprendiz. Ainda, para a autora, quando se trata de gramática, é adequado realizar uma contextualização prévia do ensino, refletindo sobre os tipos de instruções mais eficazes que podem ser abordados em sala de aula de línguas, a fim de que a gramática possa deixar de ser “uma pedra no caminho da escola, uma pedra na sala de aula” (ANTUNES, 2007, p. 123).

Segundo Nassaji e Fotos (2010), com o decorrer dos anos, houve o surgimento de abordagens gramaticais que passaram por um processo de desenvolvimento, dentre alguns deles, destacam-se: (1) o *Grammar Translation Method* (Método de gramática e tradução) e (2) o *AudioLingual Method* (Método Audiolingual), que enfatizam o uso de estruturas gramaticais sendo consideradas estruturalistas. Entretanto, Nassaji e Fotos (2010, p. 2) afirmam que há uma distinção entre as duas abordagens, pois no método de gramática e tradução “há ênfase explícita em explicações de regras, com memorização e tradução de textos da L2 para L1³” (*tradução nossa*), ou seja, da língua alvo para a língua materna, enquanto que no Método Audiolingual “as regras são ensinadas indutivamente através de exemplos e repetições de níveis de sentenças padronizadas⁴” (NASSAJI; FOTOS, 2010. p. 3.). Esses autores ainda enfatizam que:

gramática pode também ser ensinada através das apresentações de regras isoladas sem qualquer prática, ou através da prática sem apresentações. Pode também ser

3 Texto original: “Explicit explanations of rules, with memorization and translation of texts from the L2 to L1”.

4 Texto original: “Rules were taught inductively through examples and repetition of sentence-level patterns”.

ensinada através do descobrimento de regras gramaticais, expondo os aprendizes a um *input* que envolve ocorrências da forma alvo, ou ainda que forneça *feedback* em correções dos erros dos aprendizes durante as tarefas comunicativas⁵ (NASSAJI; FOTOS, 2010. p. 6).

Dentre vários métodos e abordagens existentes na história metodológica do ensino de línguas, Nassaji e Fotos (2010), ainda, mencionam um método bastante conhecido por “PPP”, que significa (3) *Presentation-Practice-Production* (*Apresentação-Prática- Produção*), onde a aula é dividida em três momentos: (a) apresentação (*input*) e instrução do professor sobre um determinado assunto ou conteúdo gramatical; (b) prática do conteúdo instruído, ou seja, os aprendizes praticam a língua alvo; e, (c) produção da língua, que pode ser de forma oral e/ou escrita.

Além dos métodos supracitados, os autores também apresentam a importância da (4) Abordagem Comunicativa, cujo próprio nome afirma que é uma abordagem voltada à comunicação. Segundo Brumfit (1979), a abordagem comunicativa prioriza mais o significado do que a forma e propõe ao aprendiz o desenvolvimento da comunicação em outra língua, em diferentes contextos, sempre em situações contextualizadas, nunca isoladas. Por fim, outra abordagem comunicativa de grande relevância para o ensino de línguas é a (5) Abordagem por Tarefas (SKEHAN, 1996), a qual propõe trabalhar com situações contextualizadas, nas quais, geralmente, a instrução gramatical está inserida implicitamente dentro dos próprios contextos, os quais requerem desempenhos específicos e individuais de cada aprendiz, no que diz respeito às habilidades linguísticas distintas da língua: leitura, fala, escrita e compreensão oral (BERGSLEITHNER, 2009). Diferentemente de exercícios, que requerem somente prática da língua, as tarefas requerem produção da língua, isto é, elaboração oral e/ou escrita da língua alvo, exigindo, assim, uma maior demanda cognitiva do aprendiz (BERGSLEITHNER, 2009).

Segundo Oliveira e Bergsleithner (2020), para se trabalhar com tarefas em sala de aula, o professor de línguas deve conduzir previamente uma *needs*

⁵ Texto original: “Grammar can also be taught through presentation of rules alone without any practice, or through practice without presentation. It can also be taught through discovering grammatical rules, exposing learners to input that involves occurrences of the target form, or even through corrective feedback provided on learner errors during communicative tasks”.

analysis (SKEHAN, 1996), com o intuito de conhecer e compreender melhor a realidade do seu público em sala de aula. Para Skehan (1996), a *needs analysis* tem o objetivo de fazer um levantamento de informações sobre a realidade dos alunos, bem como sobre seu conhecimento prévio da língua alvo, seus interesses e suas dificuldades. Sendo assim, o professor consegue elaborar as tarefas com um melhor *design*, de forma que atenda às necessidades do seu público alvo (BERGSLEITHNER, 2009; OLIVEIRA; BERGSLEITHNER, 2020).

Tipos de Instruções Gramaticais

A instrução é um tratamento gramatical voltada para a maneira como o aluno vai aprender, que pode ser aplicada implicitamente ou explicitamente (NORRIS; ORTEGA 2000), ou, ainda, indutivamente e dedutivamente e (NASSAJI; FOTOS, 2010).

Segundo Nassaji e Fotos (2010), a instrução implícita é realizada no início da aula por meio da contextualização, por exemplo, fazendo uso de músicas e textos. Por outro lado, a instrução explícita é inserida mediante duas situações: (1) no momento em que o professor identifica que o aluno demonstra motivação e curiosidade por determinado tópico gramatical, desta maneira o docente deverá apresentar as regras, terminologias e nomenclaturas para suprir essas dúvidas do estudante; e, (2) no momento em que o docente realiza um pré-planejamento para explicar estruturas gramaticais complexas que são prováveis de surgir no decorrer da aula, não sendo tão necessário em casos de estruturas simples (ELLIS, 2002a, 2002b, 2009, 2015).

Norris e Ortega (2000) ressaltam ainda que a instrução explícita pode ser curta, quando o professor explica a regra em um curto período de tempo; e a implícita pode ser mais longa, quando o docente faz uso de textos para induzir os alunos a identificarem regras, circulando palavras, etc., sempre partindo de situações contextualizadas. Contudo, segundo os autores, é necessário utilizar ambas as instruções, explícita e implícita, de maneira equilibrada e em um momento propício, conforme a necessidade do aprendiz.

Long (1997) sugere dois tipos de instruções fundamentais para o ensino de línguas, denominados: (1) *Focus on Forms*, que ensina gramática por meio

de regras e estruturas desde a mais simples até a mais complexa, onde o que predomina é a instrução explícita, demonstrando o funcionamento das regras e nomenclaturas; e, (2) *Focus on Form*, que dá ênfase na forma e significado simultaneamente (embora o foco no significado seja predominante) e, onde o foco principal é na comunicação contextualizada, a qual permite realizar negociações gramaticais (entre professor e aluno) e *feedbacks*, que surgem no decorrer do processo de ensino/aprendizagem em L2.

Ellis (2015) enfatiza que a instrução *Focus on Form* é uma reação do professor perante um erro linguístico do aluno, que induz o aprendiz a ter tomada de consciência para identificar aspectos formais da língua por conta própria, e, além disso, pode ocorrer de forma incidental, quando, por exemplo, surgem perguntas espontâneas por parte do aprendiz, durante a interação em sala de aula, entre professor e aluno. Logo, as instruções são componentes fundamentais no processo de uma nova adaptação do ensino de gramática diante da abordagem tradicional, os quais requerem também do professor flexibilidade quanto ao formato da condução desse ensino, o que exige do docente um bom preparo frente à aplicação dessa instrução (ANTUNES, 2007).

Outra instrução mencionada por Norris e Ortega (2000) são as instruções formais, que contribuem para que o aprendiz obtenha um nível mais elevado de proficiência da língua e com mais agilidade, em comparação com aqueles aprendizes que não tiveram instrução formal para aprender (ELLIS, 2001 apud BERGSLEITHNER, 2006, 2009). Ellis, portanto, traz a Instrução Centrada na Forma, como um meio de trabalhar a abordagem comunicativa de maneira contextualizada, incentivando o aprendiz a aplicar estruturas gramaticais antes da exposição de regras.

Estratégias de Correções Gramaticais

No processo de aprendizagem de gramática é comum identificar ocorrência de erros por parte dos aprendizes, e, por isso, é fundamental que eles recebam *feedback* como suporte para desenvolverem as habilidades da língua (ELLIS, 1999, 2009, 2015; ELLIS; LOEWEN; BASTURKMEN, 1999). Swain (1995) afirma que o *feedback* é um recurso que contribui na constatação de

erros específicos durante a produção da língua alvo (*output*), pelos aprendizes. Esse *feedback* pode ser detectado tanto por meio do docente quanto pelo próprio estudante, ou ainda, por outros discentes.

Ellis (2015) menciona que o *feedback* do aluno ocorre por meio de uma tomada de consciência ou negociação. O primeiro ocorre quando o aluno constata seu erro e corrige a si próprio e o segundo fica evidente na instrução *Focus on form*, em dois momentos: (1) *Pre-emptive*, onde há um planejamento prévio realizado pelo professor e uma negociação linguística que costuma partir do erro do aluno; e, o (2) *Reactive*, quando há uma reação por parte do professor, no momento em que surge um questionamento ou dúvida do aluno sobre uma forma ou forma e significado não compreendidos durante a aula, em momentos de interação entre professor e aluno ou, ainda, entre alunos.

Dentre algumas das estratégias de diversos tipos de *feedback*, Ellis, Basturkmen e Loewen (2002) sugerem os seguintes *feedbacks* como forma de instrução de aspectos formais: (1) a *metalinguagem*, que é uma tomada de consciência que o professor faz sobre o erro do aluno, a qual envolve forma, gramática, e negociação com o aluno; (2) o *feedback implícito*, quando o professor responde ao erro do aluno de forma implícita, sem ser diretamente e sem mencionar regras gramaticais ou nomenclaturas; (3) o *feedback metalinguístico*, que é uma resposta do professor ao aluno, utilizando a metalinguística, ou seja, é uma negociação gramatical de terminologias e regras onde não há *feedback* explícito, mas há uma negociação sobre a forma, isto é, sobre aspectos formais e/ou estruturas gramaticais, porém sem mencionar as regras explicitamente; (4) a iniciativa do professor/aluno, onde um dos dois discutem acerca de um determinado tópico gramatical; (5) o *recast*, como uma tomada de consciência, onde não há *feedback* explícito, pois o professor realiza uma negociação com o aluno e busca chamar a sua atenção para determinados erros; (6) os *cues*, que são dicas dadas pelo professor, onde ele sugere que os aprendizes repitam suas afirmações; (7) a *repetição*, onde o aprendiz repete a sua fala, enfatizando o erro identificado na alteração do tom de voz do professor; e, por fim, (8) a *elicitação*, que o professor induz o aprendiz a realizar uma autocorreção fazendo o uso de estratégias que levem o aluno a reproduzir de modo correto (ELLIS, 2009; BERGSLEITHNER, 2006).

Além desses *feedbacks* mencionados anteriormente, outras estratégias relevantes são: (9) *pedido de esclarecimento* (LYSTER; RANTA, 1997; LYSTER, 1998; BERGSLEITHNER, 2006), que é realizada através do uso de expressões faciais, gestos corporais ou entonação de voz para ressaltar em qual momento houve um equívoco do aprendiz quanto ao uso da língua; e, por fim, (10) outros tipos de dicas (*cues*) onde o docente, através de diversas dicas, demonstra para o aprendiz seu erro na reprodução das frases e eles terão a oportunidade de reformulá-las.

Aplicações de Feedbacks

Alguns dos exemplos abaixo, trazidos por Ellis (2009), demonstram como são realizadas as correções (*feedbacks*), em situações cotidianas de sala de aula de línguas:

a) Recast

S: I went there two times (Eu fui para lá duas vezes).

T: You´ve been. You´ve been there twice as a group?

(Você havia estado. Você havia estado lá duas vezes em grupo?).

b) Explicit correction (correção explícita)

S: On May (Em maio).

T: Not on May, In May. We say, “It will start in May” (Não em maio, em maio. Nós dizemos, “Írá começar em maio”).

c) Metalanguage (metalinguagem)

S: I goed to the party (Eu fui para a festa).

T: What is the past of the verb “to go”? (Qual é o passado do verbo “ir”?).

d) Repetition (repetição)

S: I will showed you.

T: I will SHOWED you.

S: I´ll show you (Eu irei te mostrar).

e) Elicitation (elicitação)

S: I'll come if it will not rain (Eu irei se não chover).

T: I'll come if it.....? (Eu irei senão.....?)

Na maioria dos exemplos mencionados acima, verifica-se uma predominante ocorrência de erros gramaticais quanto ao uso inadequado de tempos verbais. No primeiro exemplo - *recast*, houve um uso gramaticalmente inadequado com relação a tempos verbais, com uso do *simple past* ao invés do *presente perfect*; na *explicit correction*, houve o uso inadequado das preposições, ou seja, *on* em vez de *in*, enquanto que na *metalinguage*, o verbo do *simple past*, que era irregular e continha uma forma própria, sofreu uma conjugação equivocada com *ed*, como se fosse um verbo regular; e, por fim, os dois últimos exemplos apresentaram semelhança quanto ao tempo verbal, na *elicitação*, o equívoco ocorreu com relação ao *will*, pois o exemplo estava na *first conditional*, que estabelece o uso de *simple present* com *simple future*, porém, o aprendiz aplicou o *simple future* na primeira parte do exemplo, e na segunda, ao invés de inserir *simple presente*, ele repetiu o mesmo tempo verbal, contudo, na *repetição*, houve um desvio quanto à conjugação do verbo *show*, pois foi adicionado *ed* ao final da palavra, inadequadamente.

Vale ressaltar ainda que as estratégias supracitadas deveriam ser aplicadas segundo o perfil de cada turma, bem como o perfil de cada aprendiz, uma vez que um tipo de instrução pode ser útil para alguns alunos e não para outros. Desta forma, é fundamental realizar previamente um mapeamento da realidade (*needs analysis*) de cada turma e/ou aluno, para que o professor seja capaz de reconhecer a realidade, os interesses e as necessidades individuais dos aprendizes, bem como que ele saiba como selecionar as atividades e tarefas, tipos de instrução e tipos de *feedbacks* para trabalhar em sala de aula de línguas com seus aprendizes (SKEHAN, 1996; NORRIS; ORTEGA 2000; BERGSLEITHNER, 2009; OLIVEIRA; BERGSLEITHNER, 2020).

Conclusão

Neste breve artigo teórico sobre o ensino de inglês e tipo de instrução da gramática em sala de aula, verificou-se que língua e gramática são componentes primordiais que perpetuam o trajeto de aprendizagem do aluno. Constatou-se, ainda, que não é apropriado dar ênfase apenas na gramática de forma isolada, pois língua e gramática são complementares e não excludentes (ANTUNES, 2007).

Além disso, para que seja fornecida uma base sólida para o ensino da gramática do inglês aos aprendizes, observou-se o quanto é importante focar em áreas principais, que causam dificuldades nos aprendizes, conduzindo sempre uma *need analysis* como um meio de detectar a realidade dos mesmos, bem como de avaliar pontos específicos, onde existe uma defasagem no aprendizado, para que possa haver um melhor aprimoramento no processo de ensino/aprendizagem da L2 (SKEHAN, 1996; BERGSLEITHNER, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000; OLIVEIRA; BERGSLEITHNER, 2020).

Enfatizou-se, ainda, sobre a relevância em permitir que os aprendizes de uma L2 sejam capazes de desenvolver a habilidade em reconhecer seus erros, quando os alunos recebem *feedback* do seu professor ou dos seus próprios colegas, através de diversas formas de feedback, de tomadas de consciência e por meio de tarefas (BERGSLEITHNER, 2009; NORRIS; ORTEGA 2000; ELLIS, 2009; OLIVEIRA; BERGSLEITHNER, 2020). Os exemplos de *feedback* sugeridos neste estudo podem ocorrer por meio de uma negociação de forma e significado ou pela tomada de consciência, conforme proposto por Ellis (2015), através de tipos de *feedback* variados, conforme o autor sugere: *recast*, *explicit correction*, *metalinguage*, *repetition* ou *elicitation*, dentre outros (ELLIS, 1999, 2002, 2015).

Portanto, através dos tipos de instruções mencionadas neste estudo, explícita e implícita (NASSAJI; FOTOS, 2010), *focus on form* e *focus on forms* (LONG, 1997), instrução por meio de tarefas, foi possível identificar que todas elas são importantes e necessitam de uma contextualização gramatical que anteceda o ensino (ANTUNES, 2007), de modo que, no processo de aprendizagem de línguas, seja considerada a aplicação de mais de um tipo de instrução simultaneamente e/ou intercaladamente, ou seja, implícita e explícita, *focus on form* e *focus on forms*, instruções através de tarefas, instruções através de *feedbacks*, pois todas

são essenciais para contribuir e dar suporte ao aprendiz no seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e desempenho na língua alvo (SKEHAN, 1996).

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BERGSLEITHNER, J. M. **Does Grammar Teaching and Feedback Promote EFL Learning?**. In: Korea TESOL Journal of Korea Teachers of English to Speakers of Other Languages (KOTESOL), Vol 9, No 1, p. 6-87, 2006.

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas. Revista Língua & Literatura, v. 11, p. 113-124, 2009.

BRUMFIT, C. J. 'Communicative' language teaching: an educational perspective. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, 1979, pp. 183-191. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; BASTURKMEN, S. **Focusing on Form in the Classroom (Technical Report)**. Institute of Language Teaching and Learning, University of Auckland, 1999.

ELLIS, Rod, **Place of grammar instruction in L2 curriculum**. HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra. In: *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge, 2002.

ELLIS, R; Basturkmen, H; Loewen, S. **Doing focus on form**. *System*, 30, 419 – 432, 2002.

_____. **Corrective Feedback and Teacher Development**. Universidade de Auckland, 2009.

_____. **The importance of focus on form in communicative language teaching**. Universidade de Auckland, 2015.

HINKEL, Elis. **New Perspectives On Grammar Teaching in Second Language Classrooms ESL**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.

Long, M. H. "Focus on Form in Task-Based Language Teaching" www.mhhe.com. McGraw-Hill Companies, University of Hawaii at Manōa, 1997. Retrieved Dec 26, 2012.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. **The changing view of grammar instruction**. In: *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form – Focused Instruction in Communicative Context*. New York, Routledge, 2010.

OLIVEIRA, F. V.; BERGSLEITHNER, J. M. . O que é uma tarefa segundo a abordagem por tarefas?. *Revista Ecos*, v. 29, p. 538-551, 2020.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. **Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis**. University of Hawaii at Manōa, 2000.

SKEHAN, P. **A framework for the implementation of task-based instruction**. Thames Valley University, 1996.

SWAIN, M. **Three functions of output in second language learning**. In: *Principle and practice in applied linguistics*. Cook, G. and Seidlhofer, B., Oxford University Press, 1995.

O conteúdo deste texto é de inteira responsabilidade de seus autores.