

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA INGLESA**

CINTIA DIAS RODRIGUES SANTOS

**PIRACICABA, SP.
(2012)**

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA INGLESA

CINTIA DIAS RODRIGUES SANTOS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA NAZARÉ DA CRUZ

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP,
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação.**

**PIRACICABA, SP.
(2012)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré da Cruz (orientadora) - UNIMEP

Prof^a. Dr^a. Karin Quast - UNITAU

Prof^a. Dr^a. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha - UNIMEP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Ao Gustavo, meu marido,
pelo apoio, incentivo e espera.

À Isabela, minha filha,
pela curiosidade e exigência:
- Mãe, o que você tá escrevendo?
- Mãe, quando é que você vai acabar?

Aos meus pais, José Ubaldo e Heliana,
pelo apoio, carinho e estímulo.

AGRADECIMENTOS

Uma conquista como esta somente pode ser alcançada com muito esforço e, sobretudo com o apoio e incentivo de colegas de trabalho, queridos professores, familiares e amigos. Neste trajeto, conheci pessoas interessantes e tive a oportunidade de me desenvolver como pesquisadora de uma área pela qual me apaixonei: o ensino de Inglês como língua estrangeira. Neste momento, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para esta vitória:

Primeiramente a Deus, que me iluminou e me deu força para superar os desafios encontrados pelo caminho. À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré da Cruz, que com calma e paciência, me orientou e construiu este trabalho comigo. À Prof^a. Dr^a. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pelas palavras de motivação que me foram valiosas para persistir no caminho da pesquisa. À Prof^a. Dr^a Roseli Schnetlzer, pela sua precisão e objetividade nas orientações que me ajudaram a amadurecer como pesquisadora. À Prof^a. Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha, cujas palavras de motivação foram definitivas para que eu me ingressasse no curso de mestrado. Ao professor Osvaldo Succi Junior, por suas sugestões de pesquisa e sua orientação em meu primeiro projeto científico, o TCC, que me foram muito válidos na produção deste trabalho.

À equipe de professores e coordenação do curso de Letras Inglês pesquisado e aos professores participantes que tiveram papel essencial para a realização desta pesquisa. A todos os colegas de mestrado, em especial à Flávia, que esteve comigo durante toda esta caminhada e também à equipe da *Print Cópias*: Rogério e Hevelin. Aos meus colegas de trabalho do Colégio Piracicabano, aos professores de inglês e, em especial à professora Claudia Megale Adametes, cuja participação foi muito importante nesta trajetória.

E, como não poderia deixar de ser, um agradecimento especial:

Ao meu marido Gustavo;

À minha querida filha Isabela,

Aos meus irmãos Daniela e Rogério,

À minha mãe Heliana,

Ao meu pai José Ubaldo,

Que acreditaram em mim e me deram força para alcançar esta vitória.

Ao término dessa trajetória é gratificante poder dizer:

“A vida é uma escalada, mas a vista é ótima.”

(Fala de um personagem do filme *Hanna Montana*, que minha filha adora.)

RESUMO

Este estudo investiga como professores em formação, do curso de graduação Letras- Inglês – estudantes do oitavo semestre de uma instituição – concebem a gramática e o ensino de gramática, baseando-se em sua trajetória de ensino e aprendizagem da língua Inglesa antes e durante a graduação. A preocupação com essa questão justifica-se na medida em que se, por um lado, na concepção Estruturalista de linguagem, a gramática estrutural figura no centro do ensino, por outro, com a concepção Comunicativa de linguagem, o ensino de gramática formal descontextualizado é tido como improdutivo no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Surge, então, um problema para o professor ao procurar transpor o ensino das estruturas gramaticais para as novas tendências de ensino que prezam a linguagem como interação social. Para a construção dos dados, utilizamos, inicialmente, a aplicação de um questionário para breve identificação dos participantes e, em seguida, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os sete alunos, dentre os 11 (onze) matriculados, interessados em participar. A análise dos dados, à luz de concepções sobre linguagem, abordagens e metodologias de ensino presentes ao longo da história do ensino de inglês como língua estrangeira, nos permite concluir que os professores atribuem à contextualização do ensino de gramática, junto a uma breve explicação das regras, aspectos suficientes para que o aluno atinja a compreensão da gramática, utilizada em aula para fins exclusivos de comunicação, o que nos remete a uma simplificação ou redução do ensino de gramática, advindo dos princípios da Abordagem Comunicativa. Ao trazermos esta reflexão sobre o papel da gramática nas aulas de inglês como língua estrangeira, acreditamos poder contribuir para a academia no sentido de traçarmos possíveis conclusões sobre questões que nos levem a uma melhor compreensão da complexidade da nossa prática de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA; ENSINO DE GRAMÁTICA

ABSTRACT

This paper investigates what undergraduate teachers – students from the eighth semester of a private English Language graduation course – think of grammar and the teaching of grammar, basing on their English teaching and learning experience before and after the graduation course. The concern for this issue is justified by the fact that, if, on the one hand, according to the Structuralism language conception, structural grammar is placed as a central part of the class, on the other hand, a non contextualized formal grammar teaching is seen as unproductive in the process of foreign language teaching and learning. Therefore, teachers face a problem when trying to transfer a structural grammar teaching to the new teaching tendencies which understand language as social interaction. For the data collection, we used, initially, a questionnaire to briefly identify our participants. Afterwards, we interviewed seven students, out of the eleven enrolled in the course who were willing to participate. The data analysis, based on language conceptions as well as teaching methodologies and approaches present throughout the history of English teaching, leads us to conclude that the teachers attribute to a contextualized teaching of grammar, accompanied by a brief explanation of rules, sufficient input for a learner's grammar learning achievement. Thus, grammar teaching is done to meet exclusively a need for communication, which appears to us as a simplification or reduction of grammar teaching due to some principles of the Communication Approach. By bringing such a reflection on the role of the teaching of grammar in English classes as a foreign language, we believe we can contribute to the academy in terms of drawing possible conclusions that may lead us to a better comprehension of our day-to-day teaching practice.

KEY WORDS: TEACHER EDUCATION, ENGLISH TEACHING AND GRAMMAR TEACHING

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	00
CAPÍTULO I: O papel da gramática na história do ensino de Inglês no Brasil.....	05
I.1. Leis, reformas e diretrizes sobre o ensino de Língua Estrangeira no Brasil.....	05
I.2. Abordagens e metodologias de ensino.....	18
I.3. Reflexão sobre alguns apontamentos importantes.....	26
CAPÍTULO II: O papel da gramática na Abordagem Comunicativa de Ensino.....	28
II.1. A Abordagem Comunicativa.....	28
II.2. Instrução implícita e explícita.....	37
II.3. A importância de input, output, interação e atenção no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira.....	40
II.4. Concepção de linguagem, gramática e ensino de gramática: nosso posicionamento.....	42
CAPÍTULO III: A história do curso de letras no Brasil e a formação do professor.....	47
III.1. História do curso de Letras no Brasil.....	47
III.2. Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática.....	57
CAPÍTULO IV: Pesquisa de campo e metodologia.....	68
IV.1. Contextualização do campo de pesquisa: curso de Letras-Inglês.....	69
IV.2. Procedimentos metodológicos: caracterizações da pesquisa.....	76
CAPÍTULO V: Apresentação e análise dos dados das entrevistas	83
1. Gramática como simplificação, repetição, exercício.....	83
2. Gramática explícita e/ou implícita.....	91
3. Gramática como regra para o bem falar e bem escrever.....	97
4. Gramática como conhecimento sobre a língua	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

LISTA DE ANEXOS

Roteiro das entrevistas.....	122
Questionário.....	123

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva investigar as concepções de estudantes de Licenciatura em Letras- Inglês sobre o papel da gramática no ensino de língua inglesa no Brasil¹. A preocupação com essa questão justifica-se na medida em que se, por um lado, na concepção Estruturalista de linguagem, a gramática estrutural figura no centro do ensino, por outro, com a concepção Comunicativa de linguagem, o ensino de gramática formal é tido como improdutivo no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Surge, então, um problema para o professor ao procurar transpor o ensino das estruturas gramaticais para as novas tendências de ensino que prezam a linguagem como interação social. (SILVA, 2010; ALMEIDA FILHO, 2010).

O interesse em estudar esta questão decorre de uma trajetória profissional de doze anos como professora de Inglês como língua estrangeira, marcada por mudanças nas orientações a respeito de como e em que momento da aula se deveria ensinar a gramática que geravam dúvidas e inquietações inclusive a colegas de trabalho com quem compartilhei esses anos de docência em Institutos de Idiomas. Como professora de candidatos a docentes que, para serem aprovados, passavam por um período de treinamento com duração de aproximadamente sete dias, nos quais eram observadas, além de sua habilidade linguística, sua capacidade de seguir os procedimentos padrões da aula ensinados pelo professor treinador, me questionava porque a aula tinha que ser exatamente daquela maneira. Em certos momentos, mais especificamente em reuniões anuais entre os professores treinadores, a coordenação e o departamento de pesquisa e desenvolvimento, determinavam-se mudanças em relação aos procedimentos, principalmente em relação ao momento de se ensinar a gramática como também o modo de ensiná-la.

No início de minha carreira como treinadora, tínhamos que apresentar a gramática detalhada logo no começo da aula: forma afirmativa, negativa e interrogativa de todos os sujeitos, expor a fórmula no quadro e nomear o tempo verbal. Mais tarde, as orientações tenderam para uma apresentação mais sutil e breve, sem se aterem a detalhes, tendo em vista que o objetivo era

facilitar o aprendizado do aluno sobre o uso da língua. Por várias vezes escutei comentários de professores mais experientes “*Ah, antigamente o aluno tinha que estudar mesmo para conseguir se sair bem no curso. Hoje não, tá tudo mais fácil.*” Alguns anos depois, então como professora de Inglês em escola de Educação Básica, percebi que esta questão sobre o que fazer e qual importância dar ao ensino de gramática em sala de aula, permanecia como dúvida para o corpo docente.

Ao ingressar no Mestrado e iniciar o trabalho de revisão bibliográfica, constatei a existência de um pequeno número de estudos sobre o tema. Após debater com colegas e professores do curso de Letras-Inglês em que me formei², tive certeza sobre a relevância desta temática e decidi realizar a presente investigação, ciente de que o assunto é polêmico e repleto de controvérsias com as quais poderia confrontar minhas próprias concepções de ensino, de linguagem e, é claro, de gramática. Os debates acadêmicos sobre o ensino de gramática figuram como um pêndulo com vieses extremos: ora com a gramática no centro do ensino, ora rejeitando sua importância quase que totalmente, ora defendendo sua importância, porém com ressalvas sobre que tipo de gramática ensinar.

O ensino tradicional de gramática prevaleceu por vários séculos: o modo como se ensinava línguas clássicas como grego e latim fora simplesmente adequado ao ensino de línguas vivas, como o Inglês por exemplo. A gramática tradicional com foco na exatidão da língua seguindo normas estabelecidas pelos especialistas, ou seja, gramática entendida como produto para o bem escrever e ler obras literárias, e, mais tarde, com os métodos estruturalistas-behavioristas, para o bem falar, prevaleceu nas pesquisas e em salas de aula de língua estrangeira por muitos anos. Esta prevalência, no entanto, sofreu abalo extremo com os estudos de Krashen (1982, 1992, 2000, 2009), que sugeriram que o ensino formal de gramática não contribui para a aquisição de uma segunda língua ao evidenciarem o mau desempenho linguístico de alunos expostos ao ensino formal de gramática quando em situação de contexto real de comunicação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil

Embora Krashen tivesse como foco em seus estudos a aquisição de segunda língua, este viés de “gramática zero” repercutiu em salas de aula de língua estrangeira que, equivocadamente, afirmavam abordar o ensino comunicativo de línguas. Se por um lado as pesquisas pregavam a anulação do ensino de gramática, por outro, os professores, continuaram a utilizá-la em suas aulas. (NEVES, 1996; ALMEIDA FILHO, 2001). Neste ínterim, outros pesquisadores, (LONG, 1991; SPADA, 2010; DOUGHTY, 2001), passam a avaliar e comparar diferentes grupos de alunos que receberam instrução formal e outros que não receberam, concluindo que o ensino de gramática é benéfico ao aluno, pois o auxilia a evoluir tanto no desempenho quanto na acuidade linguística.

Nesse sentido, a questão de investigação se altera: não se trata de ensinar ou não a gramática e sim que tipo de gramática se deve ensinar. Logo, os resultados das pesquisas evidenciam amplamente a importância do ensino de gramática no processo de ensino e aprendizagem do aluno, porém rejeitam a concepção de gramática como um sistema rígido de regras para o bem falar e escrever e apregoam-na como um sistema vivo, de natureza dinâmica, configurando-se, assim, em uma gama de opções para que o aluno, como sujeito histórico e cultural e, portanto, atuante na construção de sua aprendizagem, faça escolhas, sempre instruído pelo professor, de como se expressar, de modo que, além de entender e ser entendido pelo outro, saiba também se posicionar criticamente utilizando a língua alvo.

É corroborando com esta última visão de gramática que partimos para nossa reflexão sobre o que pensam professores em formação sobre esta questão. Afirmamos a importância do ensino de gramática em sala de aula de língua estrangeira e reiteramos que, se a questão que move tantos debates é sobre que tipo de gramática se ensinar, consideramos a compreensão da concepção de gramática de professores em formação de extrema relevância para esta discussão, pois entendemos que concepções de ensino remetem a práticas de ensino.

Autores nacionais como Finger e Vasques (2010), Marques (2010), Aparício (2010), Silva, Pillati e Dias (2010), Franchi (2006), entre outros, também ressaltam a importância da

² Minha graduação no curso de Letras-Inglês se deu em 2009. Ao ingressar no curso já contava com uma experiência

instrução explícita de gramática no ensino de línguas e apontam em suas pesquisas que, por mais que a literatura rejeite o uso da gramática tradicional, muitos professores recorrem a ela, utilizando-a para nomenclatura como auxílio para atividades de reflexão sobre a língua. É interessante constatar que em várias pesquisas sobre o ensino de gramática de português, Franchi (2006), Marques (2010) entre outros, apontam para desafios similares aos enfrentados pelo ensino de Língua Estrangeira: ainda há nas escolas básicas um ensino voltado exclusivamente para a metalinguagem³. Não pretendemos, no entanto, rejeitar totalmente este tipo de ensino, ao contrário, entendemos que nomear e classificar termos gramaticais pode auxiliar no processo de reflexão sobre a gramática e é positivo. Concordamos, portanto, com o apontamento de Silva, Pillati e Dias (2010): “[...] pode-se usar a metalinguagem como um instrumento de ensino e não como um objetivo de ensino.” (p.13).

Tendo apresentado um breve panorama sobre as pesquisas acadêmicas com as quais dialogamos neste estudo e nos posicionado em relação a elas, seguiremos para a organização dos capítulos. Partimos, no capítulo I, do papel da gramática na história do ensino de Inglês no Brasil, com o objetivo de discutir marcos históricos como leis e determinações políticas que influenciaram ou ainda influenciam o ensino de Inglês no país assim como abordagens e metodologias de ensino presentes ao longo da história. Fazemos um recorte entre 1809 – ano em que houve o decreto lei que legitimou o ensino de Inglês no Brasil, até 2011 – apresentando as mais recentes orientações para o ensino de Línguas Estrangeiras estabelecidas pelo governo federal.

Em seguida, trataremos no capítulo 2, do papel da gramática na Abordagem Comunicativa de ensino, apresentando princípios e contradições desta filosofia de ensino. Decidimos discutir a Abordagem Comunicativa em um capítulo exclusivo em decorrência de sua grande repercussão na área acadêmica sobre ensino e aprendizagem de Inglês na medida em que se constitui fator determinante para mudanças sobre concepções de linguagem, de ensino, como também sobre o papel da gramática na prática de sala de aula.

de 07 anos de docência em Institutos de Idiomas.

³ Neste contexto, metalinguagem refere-se aos momentos da aula em que o ensino é focalizado em algum aspecto da língua alvo: nos níveis fonomenológico, morfo-sintático ou discursivo (FAERCH, 1985 apud GIL, 1985).

Dedicamos o capítulo 3 à história do curso de Letras no Brasil, buscando traçar sua trajetória desde seu início até os dias atuais e, dentro deste contexto, discutimos também questões sobre a formação do professor, tendências metodológicas e modelos de ensino que perpassaram os cursos de Letras, como o modelo da Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática. Além disso, trazemos uma reflexão sobre as condições reais das escolas básicas e de cursos de formação de professores no país.

No capítulo 4, apresentamos a pesquisa de campo, os procedimentos utilizados, assim como a análise do questionário. Inicialmente, apresentamos o curso de Letras dos participantes, com o intuito de melhor situar o leitor sobre a pesquisa. Em seguida, fazemos uma breve caracterização dos discentes participantes e analisamos o resultado obtido através da aplicação do questionário. No capítulo 5, apresentamos as análises e discussões de trechos selecionados das entrevistas semi-estruturadas, agrupados por eixos de análise construídos a partir das próprias falas dos entrevistados, à luz da literatura estudada. Para concluir, nas considerações finais, buscamos sintetizar nossas reflexões sobre as análises, apontando seus pontos positivos como também sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I: O PAPEL DA GRAMÁTICA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Neste capítulo, discorreremos primeiramente sobre as leis, reformas, e diretrizes relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Fazemos um recorte entre 1809, ano em que houve o decreto lei que legitimou o ensino de Inglês no Brasil, até 2011, apresentando as mais recentes orientações para o ensino de línguas estrangeiras estabelecidas pelo Governo Federal. Em seguida, apresentamos abordagens e metodologias de ensino presentes ao longo deste período e, por fim, trazemos uma reflexão sobre alguns apontamentos apresentados ao longo do capítulo.

I.1. Leis, reformas e diretrizes sobre o ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Iniciamos esta pesquisa a partir da abordagem de fatos históricos que influenciaram ou ainda influenciam o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. É importante ressaltar que, apesar da escolha de uma abordagem cronológica dos fatos, entendemos que seus efeitos não seguem uma linearidade. Há aspectos do ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XXI que carregam marcas de fatos ocorridos em sua trajetória histórica. Nesse sentido, entendemos por historicidade dos fatos sua não linearidade, os acontecimentos que se transformam e são transformados, garantindo o movimento da história.

O ensino de Inglês e Francês tornou-se obrigatório no Brasil, pela primeira vez em 1809, com o decreto de Dom João VI (CHINA, 2008). Para Celani (2000 apud CARVALHO, 2008), os motivos que levaram a esta mudança foram essencialmente políticos. O Francês correspondia à língua das elites, embora não representasse a cultura de um país aliado político do Brasil. Por outro lado, a obrigatoriedade do ensino de Inglês representava os tratados de Aliança, Comércio e Navegação entre Brasil e Inglaterra, que viriam a se concretizar em 1810. Do ponto de vista pedagógico, apesar de ser considerado supérfluo e de não haver metodologia, o ensino de Língua Estrangeira possuía uma carga horária de 76 horas anuais que, no decorrer da história, sofreu

reduções significativas. Embora o ensino de ambas as línguas, Francês e Inglês, tenham sido sancionados por lei, a presença do Francês nas escolas era muito mais forte. Este cenário, no entanto, começa a mudar na década de 20, com a chegada do cinema falado, fato que marcou o início de uma maior influência da língua inglesa no Brasil. (PAIVA, 2003).

Em 1930, criou-se o ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, então com uma carga horária de 29 horas anuais, é instituído, pela primeira vez, com a Reforma Francisco de Campos, um método para o ensino de Língua Estrangeira: o *Método Direto*, instituído na França em 1901 e que, em linhas gerais, defende o ensino da língua através da própria língua, ou seja, não permite o uso de tradução⁴. Além de limitar a quinze, o número de alunos por turma, a Reforma decretou a obrigatoriedade da obtenção de formação universitária para se lecionar Língua Estrangeira em escolas regulares. Em 1934, o primeiro curso de Letras foi aberto na Universidade de São Paulo.

Embora a Reforma Francisco de Campos tenha sido um marco positivo na história do ensino de Língua Estrangeira no país, desafios como falta de profissionais qualificados para lecionar a língua dentro das exigências do método proposto e o número reduzido de horas de aula de Língua Estrangeira impossibilitaram sua implantação em contexto nacional. Desta forma, segundo Veroneze e Carvalho (2008), o cenário geral do ensino presente em salas de aula de Língua Estrangeira pós 1931 continuou marcado pela utilização do método *Gramática-Tradução*, vigorando desde 1809 e ainda utilizado por muitas escolas no Brasil.

Reforçando a idéia de que o ensino de Línguas Estrangeiras não deve se focar apenas nos aspectos instrumentais, a Reforma Capanema, de 1942, também defendeu a prevalência do uso do *Método Direto*, recomendando um ensino prático no qual, segundo Leffa (1999) - além de conhecimentos linguísticos como compreender, falar, ler e escrever -, houvesse objetivos educativos, como desenvolver hábitos de observação e reflexão e objetivos culturais, como desenvolver a capacidade de compreender tradições e valores de outros povos.

⁴ Uma análise mais profunda deste e dos demais métodos citados, está presente mais adiante neste capítulo.

Além de defender o uso do *Método Direto* e detalhá-lo, o autor afirma que a Reforma Capanema preocupou-se com aspectos pedagógicos do ensino, detalhando desde o processo de aplicação das atividades, até os recursos audiovisuais utilizados. A Reforma defendia, por exemplo, um ensino gradativo de leitura, iniciando-se de um nível mais simplificado até o mais complexo; já os recursos audiovisuais sugeridos pelo ministro Capanema, compreendiam o uso de filmes, ilustrações e até giz colorido. Uma forte tendência de centralização do ensino e maior controle pelo governo federal do Estado se fazem presentes neste momento.

O uso do *Método Direto* permaneceu, entretanto, distante das salas de aula de Língua Estrangeira (LEFFA, 1999). Contudo, os anos 1940 e 1950 são considerados por alguns autores como Leffa (1999) e China (2008), os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil porque, como aponta Leffa (1999), nesta época todos os alunos cursavam latim, francês, inglês e espanhol desde o Ginásio até o Colegial⁵ e muitos deles terminavam o curso lendo os autores originais com considerável proficiência.

É interessante apontar que, como ressalta Paiva (2003), a língua inglesa somente ganhou força política superior ao francês no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, momento em que as relações econômicas e culturais entre o Brasil e os Estados Unidos se intensificaram e, conseqüentemente, o interesse pelo estudo de Inglês passou a ser cada vez maior. Contudo, conforme apontam Veroneze e Carvalho (2008), as políticas educacionais tenderam a diminuir ou a não dar a devida importância ao ensino de Língua Estrangeira nas escolas, chegando a retirar sua obrigatoriedade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961.

A referida lei iniciou uma flexibilização do ensino por parte do governo federal do Estado ao retirar, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira do sistema escolar brasileiro. Neste contexto, o grego e o latim foram eliminados do currículo e a carga horária de Língua Estrangeira foi novamente reduzida. Algumas escolas optaram por não oferecer o ensino de Língua Estrangeira. Apesar de considerada um avanço na história da educação brasileira, conforme aponta Montalvão (2010), por flexibilizar o currículo escolar que, anteriormente a esta

⁵ Atualmente Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º anos, e Ensino Médio.

LDB era único nacionalmente, o mesmo não pode ser afirmado com relação ao ensino de Língua Estrangeira, que sofreu com a retirada de sua obrigatoriedade nas escolas.

É interessante apontar a observação de Leffa (1999), sobre o contexto político e econômico mundial de 1961: neste ano, a Rússia lançou com sucesso o satélite Sputnik. Este fato influenciou os Estados Unidos a realizarem uma reforma em suas escolas com o intuito de intensificar e ultrapassar as pesquisas espaciais russas. Enquanto muitos países resolveram expandir o ensino de Língua Estrangeira em seus territórios nacionais, o governo brasileiro reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi instituído durante a Reforma Capanema.

O ensino de Língua Estrangeira no Brasil sofreu com o desprestígio com que foi tratado com a Reforma de 1961 que prevaleceu até 1975:

A não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as LE perdem o poder de reprovar (PAIVA, 2003, p.59).

Diante da pressão de professores e intelectuais da época, é instituída em 1976, a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira apenas para o Ensino Médio; para o Ensino Fundamental, o ensino de Língua Estrangeira permaneceu opcional. Apesar de ter sido um avanço para o *status* do ensino de Língua Estrangeira naquele momento, esta mudança não refletiu em melhora de qualidade de ensino. Leffa (1999) aponta a falta de preocupação com aspectos metodológicos e pedagógicos para o ensino de Língua Estrangeira como fatores que ajudaram a propiciar uma baixa qualidade de ensino naquele momento.

Outro momento marcante, porém como retrocesso para o *status* do ensino de Língua Estrangeira no Estado de São Paulo, se deu em 1985: ao transformar a disciplina Língua Estrangeira em atividade, a Resolução SE n. 355/84 retira a necessidade de haver avaliação

formal sobre o progresso intelectual do aluno e estabelece que, para que haja a promoção do aprendiz, basta avaliar a assiduidade e o aproveitamento do mesmo durante as aulas. Consequentemente, conforme apontam Lima, Sato, Avelar e Souza (2010), alunos e professores passam a demonstrar desmotivação e desinteresse pelas aulas de Língua Estrangeira, o que contribui para seu descrédito e má qualidade.

Enquanto o ensino de Língua Estrangeira sofria com a má qualidade em escolas regulares públicas, crescia uma forte tendência de se investir em ensino de línguas em escolas regulares particulares e uma tendência mais forte ainda de se buscar um ensino com maior qualidade nas inúmeras instituições de ensino de línguas estrangeiras que começaram a se estabelecer em grande quantidade no país. É importante ressaltar que estas instituições de línguas sempre tiveram o segmento elitizado da sociedade como seu público alvo e, apesar de algumas investirem na produção de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, não são reconhecidas legalmente pelo Ministério da Educação. Isto explica, em certa medida, o não comprometimento com a qualidade do ensino de algumas destas instituições que oferecem o ensino de línguas com fins puramente lucrativos. Por outro lado, vale ressaltarmos que o acesso a um ensino de Língua Estrangeira com qualidade precisa ser garantido pela escola pública, de forma democrática, o que historicamente não tem ocorrido.

O primeiro curso de Mestrado em Língua Inglesa pela UNB, em 1992, e a inserção do Inglês no vestibular em 1993, foram momentos que ajudaram a valorizar o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Contudo, foi em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que o ensino de Línguas recomeça seu processo de valorização nas escolas regulares. O ensino de Língua Estrangeira passa a ser obrigatório a partir da 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental I).

Diferentemente do que fora instituído em 1931 e com a Reforma Capanema, a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não determinou uma metodologia obrigatória para o ensino de Línguas Estrangeiras, mas defendeu o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III). Além disso, a nova LDB não definiu qual língua deveria ser ensinada:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Art. 5º, p. 26)

Para o Ensino Médio, prevaleceu a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira a ser decidida pela comunidade escolar e uma segunda Língua Estrangeira, porém em caráter optativo, também para ser escolhida pela comunidade escolar. Diante da forte influência do Inglês no mercado mundial, a maioria das escolas optou por seu ensino e, em caráter optativo e também como decorrência de acordos econômicos internacionais, o ensino de Espanhol passou a integrar a grade curricular de algumas escolas.

Outro aspecto importante da nova LDB refere-se à flexibilidade de organização da Educação Básica, que possibilitaria a formação de grupos de alunos para o ensino de Língua Estrangeira. Ficou estabelecido que, conforme está previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (p.07)

Apesar da legalidade de se poderem formar grupos reduzidos para o ensino de Língua Estrangeira, China (2008) atesta que poucas escolas aderiram a esta forma de organização de grupos e aponta a falta de recursos financeiros e condições estruturais como principais fatores que impediram esta mudança de organização de grupos.

Como complemento à LDB de 1996, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais foram instituídos pelo Governo Federal, em 1998, de 5ª a 8ª séries – atualmente 6º ao 9º anos. Com forte preocupação em formar o aluno para a prática da cidadania, Moita Lopes (1998), autor do documento, afirma que o professor de Língua Estrangeira, segundo a proposta do PCN, passa a

ter um papel político por ser através dele que o aluno terá condições de se inserir no contexto social e político mundial.

De acordo com China (2008), os PCNs tratam o ensino de Língua Estrangeira como um meio que possibilita ao aluno se tornar um agente social e, ainda, inserir-se na sociedade de forma global e no mercado de trabalho no futuro. Para isso, recomenda-se que as habilidades comunicativas sejam trabalhadas em situações contextualizadas; em outras palavras, apesar de não estar explícito no documento, China (2008) afirma a tendência dos PCNs de sugerirem o uso da *Abordagem Comunicativa*. Em linhas gerais, esta abordagem de ensino, cujo movimento no Brasil iniciou-se na década de 1980, defende a aquisição de uma competência comunicativa do aluno e não uma competência puramente linguística, pautada pelo conhecimento de regras e códigos da língua.

Sob uma perspectiva sociointeracional da linguagem e do processo de aprendizagem, cujo foco está na interação do professor e aluno e entre os alunos, considerando-se o lugar social de quem fala e o contexto histórico em que está inserido, os PCNs (1998) defendem um ensino de Língua Estrangeira que estimule o aluno a arriscar-se na língua, buscando interpretá-la e utilizá-la para fins de comunicação. Assim, entende-se que o ensino repetitivo de vocabulário e estruturas gramaticais é visto como fator desestimulante para o aluno uma vez que, por não ter função comunicacional, passa a não fazer sentido para o aprendiz. Em contrapartida, outro aspecto importante presente no documento é o fato dos PCNs valorizarem o ensino da leitura em detrimento das outras habilidades comunicativas, o que lhe rendeu severas críticas de pesquisadores da área, como Almeida Filho (2005) e Paiva (2003).

Sob a justificativa de que o ensino da leitura possui maior valor significativo para o aluno, uma vez que os exames formais exigem apenas essa habilidade e, portanto, é relevante para o contexto social imediato do aluno, o documento defende o ensino da leitura como principal habilidade a ser desenvolvida em sala de aula de Língua Estrangeira:

Nota-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da

habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p.20)

Além disso, o documento afirma ser inviável o ensino das demais habilidades devido à má qualidade de ensino de Língua Estrangeira presente nas escolas públicas no país, a exemplo de salas superlotadas, falta de professor qualificado e carga horária reduzida:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das Línguas Estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p.20)

É perceptível, portanto, o reconhecimento do próprio governo sobre a situação de precariedade do ensino de Língua Estrangeira no Brasil. No entanto, parece contraditório o setor responsável por criar condições de qualidade de ensino apenas descrever justificativas para sua má qualidade (PAIVA, 2003). Em outras palavras, a autora entende a atitude do governo de não estimular o ensino oral da língua inglesa por “comodismo”, ou seja, ao invés de tentar melhorar as condições de ensino para possibilitar o ensino da habilidade oral da língua, estabelecem-se orientações para este quadro desfavorável, na medida em que se estimula o ensino apenas da habilidade escrita. Almeida Filho (2005) também critica esta posição dos PCNs, apontando o risco do aumento das diferenças de oportunidades entre pessoas de classes sociais diferentes por entender que os alunos de classe social alta procurarão compensar esta “falha” em instituições particulares de ensino de línguas; entretanto, esta escolha torna-se inviável para pessoas de baixa renda.

Utilizar o contexto imediato do aluno e a precariedade do ensino como justificativas para o ensino da leitura nos parece, como afirma Rossler (2004), uma tentativa de naturalizar a realidade: em nenhum momento o documento problematiza esta situação, ou seja, trata-se de um dado “dado”. Ao invés de transformar a realidade, busca-se meios de adaptar-se a ela. Neste sentido, a escola não cumpre seu papel de transformador social, o que, certamente não parece interessante para órgãos internacionais que impõem as diretrizes dos parâmetros curriculares, cujo interesse é reforçar e manter a realidade social atual.

Sob a visão sociointeracional de linguagem como Prática Social, os PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio), elaborados em 2000, reforçam a importância de um ensino que capacite o aluno a entender e ser entendido em situações reais de seu cotidiano. (CHINA, 2008). Além de se propor a formar o aluno para a prática da cidadania, o curso de Língua Estrangeira no Ensino Médio deve se preocupar em oferecer ao aluno condições para desenvolver as competências e habilidades necessárias para inserir-se no mercado de trabalho.

Vale apontarmos aqui uma ponderação sobre este ensino por competências e habilidades defendido pelas diretrizes educacionais. Apoiando-nos na perspectiva de que o papel da escola consiste em socializar o saber sistematizado, concordamos com Ramos (2011), ao pontuar que o sentido do conhecimento, ao contrário do que as diretrizes defendem, “[...] está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-lo para o exercício profissional”. (RAMOS, 2011 p. 777).

Entretanto, a educação no Brasil, subordinada às leis do mercado, cujos interesses são regidos por ideais neoliberais, segue a lógica tecnicista em que se prioriza, antes de tudo, preparar estudantes para o mundo da produção, o que reduz enormemente o sentido de educação para conscientização e transformação da sociedade. Esta lógica acaba promovendo um sistema de ensino dual, já que aos alunos elitizados, pertencentes ao setor privado do ensino, por exemplo, não lhes é negada uma educação que busque conscientizá-los de seu papel na sociedade de modo

a compreendê-la melhor e possivelmente transformá-la. (FRIGOTTO e CIAVATA, 2011; MOEHLECKE, 2012 e RAMOS, 2011).

Apesar de reconhecer que o conhecimento gramatical ajuda na compreensão, interpretação e produção de textos, os PCNEMs consideram que o ensino de gramática não deve ser priorizado e criticam a prática do uso do método *Gramática- Tradução*, recomendando o ensino da gramática dentro do contexto a ser trabalhado em sala de aula e não isoladamente. Percebe-se, mais uma vez, uma tendência a valorizar a *Abordagem Comunicativa* para o ensino de Língua Estrangeira. Defendendo um ensino por competências, em que o aluno deve atingir três conjuntos de competências - comunicar e representar, investigar e compreender; contextualizar social ou historicamente os conhecimentos -, o documento é criticado por Moita Lopes e Rojo (2004), por não estar compatível com os avanços teóricos da área que, além das competências mencionadas, atestam que o aluno deve ser competente para se posicionar criticamente diante de discursos dominantes da Língua Estrangeira. Portanto, para estes autores, além de entender e ser entendido, o aprendiz deve ter condições de analisar criticamente o contexto sócio-histórico-cultural da língua estrangeira utilizada.

Diante do aumento significativo do número de alunos no Ensino Médio e da constatação de que apenas uma pequena parcela continua os estudos no Ensino Superior, foram elaborados, em 2004, os PCNs+, com o intuito de complementar os PCNEMs e também trazer novas orientações para o Ensino Médio. O documento defende um ensino para formação ética do aluno e critica o ensino conteudista que, segundo Macedo (1999), privilegia uma transmissão padronizada de conhecimentos e procedimentos estanques que exige apenas a memorização do aluno e não estimula o desenvolvimento do raciocínio.

Apesar de privilegiar a interdisciplinaridade, assim como um ensino contextualizado de Língua Estrangeira, o documento reconhece a importância da aquisição da competência gramatical, porém sugere que o ensino da gramática ocorra concomitante à exploração de um texto, como o sugerem os PCNEMs. É pertinente ressaltar que, se por um lado os PCNEMs criticam a utilização de listas de verbos e ou vocabulário, atestando ser esta uma estratégia

descontextualizada de ensino, por outro, os PCNs+ descrevem, dentre as competências a serem adquiridas pelo aluno, saber utilizar e ter acesso a listas que o ajudem a memorizar e, portanto, facilitem a aprendizagem. Entretanto, como já mencionamos, os PCNs+ ponderam que o ensino de Língua Estrangeira não deve apenas se restringir a objetivos linguísticos instrumentais:

O aprendizado gramatical não é um fim em si mesmo, mas suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de ferramenta útil para a comunicação eficaz. O foco no aprendizado deve estar centrado na comunicação e não no estudo metalinguístico, embora o aluno deva perceber os usos da língua formal bem como as particularidades idiomáticas. [...] Recursos de memorização podem e devem ser utilizados desde que dosados e relacionados a atividades significativas. (p. 108)

Outro aspecto relevante no documento PCN+ é referente à seguinte competência: o aluno “[...] deve ser capaz de redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais” (p.109) - isto deve ocorrer regularmente dentro de um contexto significativo para o aluno; entretanto, o que faz sentido para alguém, não necessariamente segue regras estruturais de uma língua. Portanto, se o documento entende a linguagem como produção de sentido, parece contraditório ter como objetivo de ensino capacitar o aluno a utilizar a língua “corretamente”.

Com o intuito de complementar as orientações do PCN+, foram elaboradas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ou OCEM. Seguindo a linha do PCN+, o documento traz como finalidades atribuídas ao Ensino Médio, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico do aluno - conforme consta no documento, os objetivos do ensino para a Língua Estrangeira vão além das competências comunicativas. No que tange o objetivo do ensino proposto pelo documento, Consolo e Aguilera (2010) afirmam:

[...] o objetivo é retomar, portanto, a reflexão sobre a função da língua estrangeira no contexto nacional, reafirmando a sua importância na constituição da cidadania frente aos valores e necessidades que surgiram com a globalização da sociedade contemporânea. [...] o conceito de cidadania defendido por estas orientações refere-se à necessidade atual que o cidadão tem de compreender a posição que ocupa na sociedade, bem como as motivações que o levam a estar ali. Assim, o ensino de LE pode incluir o desenvolvimento da cidadania por

meio de atividades que remetam o aluno a um processo de conscientização de seu papel dentro da sociedade. (p. 142)

Considerando o conhecimento como social e culturalmente situado e, portanto, flexível, o documento entende o ensino de gramática de forma descontextualizada e abstrata, cujo objetivo é homogeneizar a linguagem, como sendo prejudicial para o aluno, na medida em que pode restringir sua capacidade criativa como também negar a heterogeneidade cultural da língua. Neste contexto, o documento defende o ensino da gramática a partir de seu contexto de uso, promovendo uma reflexão sobre a sistematicidade do texto utilizado em aula:

[...] o que fazer com a gramática? Como sistema, as regras “gramaticais” estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir de um trecho de linguagem num contexto de uso. (OCEM, p. 110)

Também com o propósito de complementar as diretrizes curriculares já existentes, são aprovadas, em julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010) e, em maio de 2011, um novo parecer (CNE/CEB n. 5/2011) estabelecendo diretrizes para o Ensino Médio. Dentre as novas medidas, ressaltamos a aprovação da lei que reforça a integração do Ensino Médio e a educação profissional e a obrigatoriedade de estudo para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos. No que tange às orientações para o ensino de gramática, os documentos reforçam as orientações sugeridas nos documentos anteriores.

Está clara, nesse sentido, a rejeição ao uso da Gramática Tradicional, ou seja, um ensino puramente metalinguístico, em todos os documentos. Entretanto, concordamos com Silva (2010), quando pontua a falta de esclarecimento sobre o que fazer e como fazer, uma vez que há apenas registros do que não fazer. Deste modo, a dificuldade do professor sobre o que fazer com o ensino de gramática, permanece presente. Diante de uma mudança de concepção de ensino que antes priorizava regras e códigos e agora enfoca a comunicação e a construção da autonomia crítica do aluno, faz-se necessário, de acordo com Almeida Filho (2010), mais do que novas diretrizes

oficiais para que efetivamente estas mudanças cheguem até a sala de aula. Tornam-se necessárias reformulações tanto no ensino quanto no pensamento do professor. Neste sentido, Consolo e Aguilera (2010) ressaltam a importância de uma efetiva participação dos órgãos educacionais neste processo:

Não basta, portanto, apresentar novas diretrizes para o ensino de LE sem que o professor esteja preparado para fazer a transposição didática destas orientações, o que exige que os órgãos educacionais estatais providenciem uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, incluindo projetos que viabilizem, além da formação inicial de boa qualidade, a formação em serviço dos atuais professores de LE. Ou seja, uma proposta de ensino de Inglês que repense e trate das condições dos alunos de LE, de seus professores e dos espaços nos quais se estabelecem contextos educacionais de ensino de línguas. (p. 144)

Transformar a prática docente de um professor requer, portanto, a compreensão do seu modo de pensar através de uma abordagem crítico-reflexiva. Por entendermos a Universidade como um lugar em que o professor trabalha na construção de concepções de ensino e aprendizagem norteadoras de sua prática docente que, de fato, se iniciaram no momento do seu contato com a escola como aluno, optamos por estudar a formação inicial dos professores de Língua Estrangeira procurando compreender o que licenciandos pensam sobre o papel da gramática e do ensino de gramática antes e durante a graduação, observando sua trajetória de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Este capítulo, contudo, objetiva ressaltar a inoperância de leis nacionais sem o aporte de ações políticas locais na escola - na formação inicial - bem como na formação contínua do professor. No quarto capítulo, discorreremos sobre a trajetória da formação inicial de professores de Língua Estrangeira.

Ao analisarmos a trajetória do ensino de Inglês no Brasil, em linhas gerais, é possível visualizar um longo percurso, de 1809 a 1930, em que as pesquisas consideravam o ensino de Gramática Tradicional, ou seja, um ensino puramente metalinguístico, como crucial no ensino de Língua Estrangeira, sendo que no pós 1930 buscou-se a adoção de um método único para o

ensino no qual havia pouca exposição ao ensino de gramática; finalmente, por volta da década de 1980, as pesquisas passaram a defender o ensino de gramática não a partir de regras, mas através de um contexto de uso.

É inegável que as pesquisas atuais tendem a defender o ensino de gramática dentro de um contexto de uso, porém há controvérsias sobre a importância das regras estruturais dentro deste processo. Em outras palavras, alguns autores debatem sobre a importância do ensino de gramática formal no processo de aquisição de uma língua. Com o intuito de melhor compreender o papel da gramática nas salas de aula de Língua Estrangeira em escolas brasileiras propomos apresentar diferentes tendências metodológicas, assim como diferentes abordagens de ensino que, com distintas concepções sobre gramática, marcaram ou ainda marcam a história do ensino de Inglês no Brasil. Para tanto, nos apoiamos na concepção de Abordagem de Almeida Filho (2010):

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua. (p. 13)

Em relação ao método, consideramos a concepção de Leffa (1988):

O método (comparando-o à abordagem) tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (p.212)

I. 2. Abordagens e metodologias de ensino

Conforme já mencionamos, o primeiro decreto sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no Brasil, em 1809, segundo China (2008), marcou o início do uso do método

Clássico que mais tarde passa a ser chamado *Gramática-Tradução*. Comumente utilizado para o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, este método passa a ser utilizado para o ensino de línguas vivas: Inglês e Francês, apenas disponibilizado à elite, uma pequena parcela da população; a escrita era o meio de comunicação amplamente utilizado na época e, portanto, eram valorizados os saberes gramatical e literário.

Com o objetivo de despertar no aluno o prazer pela literatura, a leitura e a escrita são consideradas aspectos fundamentais da língua e seu ensino é determinado segundo regras gramaticais apresentadas na língua materna com exemplos descontextualizados na Língua Estrangeira: os alunos recebem, assim, longas listas de exercícios cujo foco é, em sua maioria, tradução para a língua materna. A oralidade da língua⁶ é considerada irrelevante e, ao professor, cabe o papel de autoridade máxima. Nesse sentido, a gramática é ensinada progressivamente, partindo-se de conceitos morfológicos simples até atingir os mais complexos. Franchi (1991) traz a concepção de Gramática Normativa, na qual o Método *Gramática-Tradução* está fundamentado:

[...] a gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores e, dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente. (p. 16-17)

De acordo com Richards e Rodgers (2011), no método *Gramática Tradução*, a gramática é ensinada de forma dedutiva, ou seja, o professor apresenta o ponto gramatical de forma sistematizada, utilizando a língua materna como meio de instrução, e, em seguida, os alunos praticam as regras gramaticais através de exercícios de tradução. O ensino, conforme apontam Lima, Sato, Avelar e Souza (2010), se configura como transmissão de conhecimentos linguísticos em que o professor possui o papel de transmissor e o aluno de receptor. Nesta perspectiva, de acordo com Richards e Rodgers (2011), a aprendizagem de línguas é vista como um processo que

⁶ Neste contexto, entende-se por língua algo estático, linear, sistematizado, que não sofre variações de acordo com o contexto em que é utilizado BROWN (2006).

consiste na memorização de regras que possibilitem o aluno a adquirir conhecimento sobre a morfologia e sintaxe da língua-alvo.

Apesar de ser um método para o qual não existe uma teoria linguística, psicológica ou educacional (RICHARDS & RODGERS, 2011) e além de ter sido causa de desgosto para muitos aprendizes - uma vez que aprender línguas passou a ser associado à necessidade de memorização de longas listas de vocabulários e regras gramaticais -, o método *Gramática-Tradução* ainda é utilizado no contexto escolar em que o ensino de leitura é priorizado, situação frequente nas escolas brasileiras. Além disso, o fato deste método não exigir do professor competência oral, acaba viabilizando seu uso em contexto escolar em que o professor não possui proficiência na língua-alvo; sendo esta uma situação frequente nas escolas brasileiras, conforme apontam Almeida Filho (2001) e Moita Lopes (2006).

O método *Gramática-Tradução* prevaleceu nas salas de aula de Língua Estrangeira durante todo o século XIX, período em que as pesquisas sobre o ensino de línguas não apresentaram novas metodologias que tenham recebido destaque ou causado impacto na prevalência de sua utilização. Este cenário, também presente na Europa, sofreu modificações por volta de 1880, após a Segunda Revolução Industrial: se, por um lado, o público nas escolas era formado pela elite, por outro surge, após a Segunda Revolução Industrial, um público não elitizado, sem o conhecimento de gramática, que precisa aprender a língua. Neste contexto, cria-se o *Método Direto* (HOWATT e WIDDOWSON, 2004).

Proposto pela primeira vez por Saiveur, em 1901 na França, o *Método Direto* entende a língua como um sistema representado pela fala, em que o ensino de Língua Estrangeira deve ocorrer exatamente como a língua materna é ensinada. Desta forma, o processo de aprendizagem ocorre diretamente na língua alvo e seu objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de pensar na língua alvo desde o início do curso.

Também nomeado como *Método Natural*, o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira de acordo com a perspectiva do *Método Direto* ocorre de forma similar à

aprendizagem da língua materna, ou seja, de forma natural e subconsciente, sem a explicação de regras gramaticais. No *Método Direto*, portanto, o ensino de gramática deve ocorrer de forma indutiva, ou seja, através de exposição da língua-alvo, o aluno realiza associações que o levam a deduzir supostas regras gramaticais. Esta exposição à língua-alvo ocorre, por exemplo, através de demonstrações do professor que utiliza de variadas estratégias, desde pôsteres e jogos, até mímicas ou o que achar necessário para facilitar este processo de associação do aluno, desde que a língua-alvo seja sempre utilizada como meio de instrução.

Assim como no Brasil, o *Método Direto* foi oficialmente implantado na França e Alemanha e teve grande repercussão nos Estados Unidos com os Institutos de Línguas Berlitz, um empreendimento que cresceu exponencialmente com o uso do *Método Direto* no início do século XX. Entretanto, diferentemente de institutos de línguas, as escolas regulares brasileiras não dispunham de professores nativos ou que tivessem um nível de fluência suficiente para gerir uma aula seguindo os requerimentos do método. Conseqüentemente, apesar de imposto por lei em 1931, sua implementação não obteve êxito na maior parte das escolas brasileiras.

O *Método Direto* recebeu críticas de linguistas como Henry Sweet (1990), por desconsiderar as diferenças entre o processo de aprendizagem de língua materna e Língua Estrangeira, pois, conforme afirmam Richards e Rodgers (2011), o simples fato de se conhecer uma língua, modifica e influencia no processo de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Além disso, Brown (2006) critica a rigorosidade em relação à rejeição do uso de tradução; para o autor, há situações em que o uso de tradução facilita a aprendizagem.

Apesar de o *Método Direto* apresentar uma sistematização de regras gerais sobre como o ensino de línguas deve ocorrer, um estudo científico sobre a língua em si, envolvendo quais conteúdos deveriam ser ensinados e em que sequência, amparado por uma teoria de linguagem e uma teoria de aprendizagem de línguas, somente ocorreu com a elaboração do *Método Situacional*, desenvolvido por linguistas ingleses, e do *Método Audiolingual*, desenvolvido por linguistas americanos: ambos se enquadram na *Abordagem Estruturalista* de ensino.

De acordo com Richards e Rodgers (2011), a *Abordagem Estruturalista* de ensino entende que a língua é composta por elementos linguísticos como a fonologia, morfologia e sintaxe, que formam sua estrutura. O estudo desta estrutura possibilita categorizar a língua em um sistema de regras e códigos. Ainda de acordo com estes autores, na perspectiva estruturalista o sistema gramatical é formado por combinações lineares de palavras, frases e sentenças, que, podem sofrer alterações de acordo com o sistema de regras gramaticais. Para os estruturalistas, é através do estudo da estrutura linguística, que ocorre o aprendizado da língua.

Em outras palavras, adquirir competência gramatical é fator primordial para aquisição de uma Língua Estrangeira. Entende-se por competência gramatical, a habilidade de se usar a língua em diferentes situações, sempre respeitando seu sistema de regras estruturais. Franchi (1991) traz a concepção de gramática Descritiva, na qual se baseiam os Métodos Estruturalistas:

[...] gramática, nessa concepção, é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. (p. 52-53)

Neste sentido, Franchi (1991) aponta a tendência de métodos estruturalistas em trabalhar com enunciados e ouvintes ideais e, por conseguinte, a tendência a uma homogeneização da gramática. Esta idealização de contextos de uso da língua é considerada, por autores comunicativistas, um dos principais motivos do fracasso na aprendizagem, pois, ao se deparar com um contexto real de comunicação, o aprendiz não transfere, para o mundo real - um contexto imprevisível -, diálogos prontos e idealizados aprendidos em aula.

De acordo com Richards e Rodgers (2011), a *Abordagem Estruturalista* entende língua como fala e prioriza o ensino da oralidade. Neste contexto, sugere-se uma sequência de conteúdos no processo de ensino: primeiramente o aluno aprende a falar, e, somente em um segundo momento, é exposto a atividades de leitura e escrita cujo foco deve estar relacionado ao que havia

aprendido oralmente. Em outras palavras, o aluno deve aprender a ler e escrever somente o que já produz oralmente.

Enquanto o Estruturalismo consiste em uma teoria que procura organizar a língua em sistemas de regras e códigos, a teoria behaviorista sobre aprendizagem também compõe a sustentação teórica dos Métodos Situacional e Audiolingual. Para os behavioristas, segundo Richards e Rodgers (2011), a aprendizagem de Língua Estrangeira ocorre através da formação de hábitos mecânicos e repetitivos cujo foco deve ser a obtenção de uma competência gramatical. Ao receber estímulos e reforço positivo, o aluno produz a língua oralmente.

Por outro lado, se não há reforço positivo ou negativo, o hábito tende a se enfraquecer e acaba desaparecendo, não ocorrendo a aprendizagem. Além disso, entende-se que, para que haja formação de bons hábitos, é preciso capacitar o aluno a produzir a língua corretamente, ou seja, segundo suas regras estruturais. Neste contexto, erros devem ser evitados, e, quando ocorrem, devem ser corrigidos; assim, segundo Brown (2006), o ensino de Língua Estrangeira dentro da perspectiva behaviorista, ocorre através de repetições controladas pelo professor, cujo papel é insistir na produção correta da língua: há pouca ou quase nenhuma iniciativa dos alunos durante a aula, uma vez que o professor possui papel centralizador no ensino.

Como no Estruturalismo, o behaviorismo sugere uma sequência no processo de ensino de línguas priorizando a oralidade. Se, no Método *Gramática-Tradução*, o aluno é encorajado a estudar e analisar aspectos sobre a língua, no behaviorismo, o aluno deve compreender as regras gramaticais da língua realizando analogias, ou seja, relacionando e comparando os padrões da língua presentes nas inúmeras repetições feitas durante as aulas. Estas repetições seguem uma padronização linguística, uma vez que, assim, pretende-se ensinar as regras gramaticais. Desta forma, o ensino de gramática ocorre de maneira indutiva, ou seja, através de associações elaboradas pelo próprio aprendiz. A explicação ou tradução de regras gramaticais não devem ser utilizadas em aula. Segundo Brown (2006), dentre as técnicas de ensino mais utilizadas, destacam-se a memorização de diálogos – prática controlada de perguntas e respostas –, bem

como formação de sentenças por substituição de vocabulário. Ao professor, cabe o papel de controlador das atividades.

Embora compartilhem da teoria Estruturalista de linguagem e do Behaviorismo como teoria dos processos que norteiam a aprendizagem, os *Métodos Audiolingual e Situacional* possuem algumas diferenças. Elaborado por volta de 1920 por linguistas ingleses aplicados, como Harold Palmer e Hornby, conforme explicam Richards e Rodgers (2011), o *Método Situacional* sugere que a aprendizagem de estruturas do sistema linguístico deve estar relacionada a situações reais de ensino. Entretanto, apesar de sugerir o termo '*contextualização do ensino*', Hornby (1963) – conforme explicitam Richards e Rodgers (2011) – emprega o termo '*situacional*' para se referir à utilização de objetos concretos pelo professor a fim de demonstrar diferentes formas de padronização da língua. Em outras palavras, há, pela primeira vez na história do ensino de Língua Estrangeira, uma preocupação em tornar o conteúdo ensinado significativo para o aluno, porém esta significação refere-se ao modo de apresentar o conteúdo, sempre associado a objetos concretos - o que, para os linguistas aplicados ingleses, facilita o processo de aprendizagem.

Por outro lado, o *Método Audiolingual*, desenvolvido por Fries em 1950 nos Estados Unidos, aponta as diferenças de estrutura entre as línguas como principal fator de dificuldade à aprendizagem de Língua Estrangeira e sugere um ensino baseado em *estudos de análises contrastivas*, ou seja, o ensino de Língua Estrangeira é fundamentado em estudos de comparação entre estruturas fonológicas e gramaticais da língua-alvo e da língua materna. Deste modo, linguistas estruturalistas e behavioristas buscam elaborar um ensino que antecede as dificuldades que o aluno possa encontrar.

Brown (2006) reconhece a possibilidade de a língua materna interferir no processo de aprendizagem de segunda língua do aluno de modo negativo, porém argumenta que, em certos contextos, a interferência da língua materna pode facilitar o processo de aprendizagem do aluno, como é o caso, por exemplo, de palavras cognatas. Além disso, o autor acredita ser mais benéfico analisar a ocorrência de erros posteriormente à sua ocorrência, de modo que a língua seja

utilizada espontaneamente e o professor possa analisar os erros de seus alunos e aprimorar seu conhecimento sobre que tipos de dificuldades se fazem presentes em aula.

Apesar de reconhecidos por terem teorias de ensino e aprendizagem que contribuíram amplamente para o desenvolvimento da Linguística Aplicada (RICHARDS e RODGERS, 2011), os métodos *Estruturalistas-Behavioristas* são criticados por não entenderem a língua como algo que pode se modificar de acordo com o contexto em que está inserida. Neste sentido, Almeida Filho (2010) e Moita Lopes (2006), dentre outros, apontam a ausência de oportunidades, para os alunos, ao desenvolvimento de habilidades comunicativas vistas como primordiais para o cenário de globalização atual. Realiza-se, assim, a crítica ao ensino de gramática de forma descontextualizada e, portanto, não significativa para o aluno, como principal causa para o insucesso na aprendizagem de Língua Estrangeira.

As críticas mencionadas acima nos parecem pertinentes, uma vez que desconsiderar o contexto em que uma língua é utilizada parte de uma concepção de que a língua é estática, linear, negando-se seu dinamismo e mutabilidade. Desta forma, reafirmamos a perspectiva de Bakhtin (2004), apontada por Rocha (2010):

[...] é impraticável pensar o mundo sob uma ótica binária, segundo a qual tudo é concebido em vista de respostas pré-fixadas com base no “certo” e no “errado”, na uniformidade e na visão idealizada de sujeito e sociedade. Não cabe mais a visão de linguagem como fixa, neutra e transparente, mas aquela que a vê como prática social. (p.62)

Pensar, portanto, que o aluno adquire uma segunda língua a partir exclusivamente de sua estrutura gramatical, é desconsiderar o contexto dinâmico em que ela ocorre, pois as regras não dão conta da variabilidade de contextos e situações de uso de uma língua. Consequentemente, o aluno, preso à necessidade de usar as regras corretamente, tende a não se engajar bem em situações de interação com outros falantes da língua-alvo; além disso, ao se conceber a língua como um sistema de códigos, bloqueia-se a possibilidade de se formar leitores críticos capazes de atribuir significados ao que lhes é ensinado (CONSOLO e AGUILERA, 2010).

Outra crítica direcionada aos métodos behavioristas-estruturalistas com a qual concordamos, refere-se ao modo automatizado em que se concebe o aprendiz, pois conforme ressaltam Richards e Rodgers (2011), na perspectiva behaviorista-estruturalista, o aluno é visto como um mero repetidor e respondedor de perguntas pré-elaboradas pelo professor, não sendo incentivado a interagir naturalmente. Desta maneira, o declínio dos métodos estruturalistas-behavioristas se deu por volta de 1960, época em que as pesquisas apontavam o mau êxito de alunos ao tentarem se expressar em situações reais de comunicação.

Contraopondo-se às concepções da Abordagem Estruturalista surge, por volta de 1970, uma linha de pensamento com uma nova proposta para o uso da gramática no ensino de língua estrangeira, cujo foco é refletir sobre o uso da língua em contextos reais de comunicação: a *Abordagem Comunicativa*. Antes de prosseguirmos para a apresentação do próximo capítulo, que compreenderá a *Abordagem Comunicativa*, consideramos importante retomarmos alguns temas analisados neste capítulo, de modo a reforçar nossa posição sobre eles.

1.3. Reflexão sobre alguns apontamentos importantes

Um assunto sobre o qual consideramos importante reforçar nossa posição é sobre o modelo de ensino “Transmissão-Recepção.” Entendemos que conceber o ensino como transmissão-recepção, como é o caso dos métodos *Gramática-Tradução* e também dos métodos *estruturalistas-behavioristas*, em que se requer do aluno o domínio do conhecimento linguístico sistematizado, sendo o primeiro direcionado à habilidade de leitura e o segundo, métodos *estruturalistas-behavioristas*, com foco na oralidade, confere à linguagem uma ideia de imutabilidade, como se ela fosse um produto que pode ser desmembrado, repartido e depois recomposto perfeitamente. Nesta perspectiva, não há como o falante se constituir como sujeito histórico dessa língua, uma vez que se torna mero repetidor de um sistema de regras e ou um repetidor de diálogos idealizados que não o preparam para interagir em contexto real.

Por outro lado, a perspectiva de ensino do *Método Direto*, em que a aprendizagem supostamente ocorre com a exposição do aluno à língua alvo, sem que haja a sistematização da mesma ou o uso de tradução, também parece não atender a necessidade de um aprendiz que, na maioria das vezes, encontra tal exposição à língua, somente em sala de aula, ou seja, com frequência baixíssima, o que acaba inviabilizando sua aprendizagem. Deste modo, percebemos que nenhum destes métodos, apesar de reconhecermos suas contribuições para as pesquisas em Linguística Aplicada, oferece condições necessárias para o sucesso do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.

Retomando nossas considerações trataremos, no próximo capítulo, da *Abordagem Comunicativa* – uma filosofia de ensino que, contrária à visão determinista de métodos e estratégias de ensino, muito repercutiu em Congressos e Seminários sobre o ensino de Língua Estrangeira a partir de 1980 no Brasil. Nesta abordagem, o modo como o ensino de gramática é preconizado, não mais como aspecto central em sala de aula, é o fator que tem desencadeado dúvidas e inquietações entre os docentes que, habituados à lógica positivista de ensino – em que seguem procedimentos que apesar de estanques, proporcionam uma direção ao professor sobre como proceder – se vêem diante de um problema em relação a como e que importância devem dar ao ensino de gramática em suas aulas.

Por termos como objetivo de investigação compreender o que pensam professores em formação sobre o ensino de gramática nas aulas de Inglês e também por considerarmos a repercussão dos princípios da *Abordagem Comunicativa* como possível fator desencadeador do problema do professor ao buscar transpor o ensino das estruturas gramaticais para a nova tendência de ensino com foco na interação social apontada pela *Abordagem Comunicativa*, dedicamos o próximo capítulo à apresentação e análise desta filosofia de ensino, pontuando alguns fatores de influência no processo de ensino e aprendizagem de Inglês que têm sido discutidos pela literatura da área.

CAPÍTULO II: O PAPEL DA GRAMÁTICA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO

Apresentamos neste capítulo uma reflexão sobre a Abordagem Comunicativa de ensino, seus princípios e contradições. Em seguida, pontuamos o que pensam teóricos da área de ensino de línguas sobre instrução explícita e implícita assim como a importância de *input*, *output*, interação e atenção no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, trazemos nosso posicionamento sobre concepção de linguagem, gramática e ensino de gramática.

II.1. A Abordagem Comunicativa

O objetivo de investigação das pesquisas em ensino de línguas consistiu, por muitos anos, em analisar metodologias de ensino de modo a determinar um método ideal que pudesse ser utilizado amplamente. Mais tarde, por volta de 1970, com o surgimento da *Abordagem Comunicativa*, as pesquisas mudam de foco e, na constatação da ausência de um método de ensino ideal, passam de uma visão estruturalista de linguagem para uma visão cujo enfoque é maior no processo comunicativo e na interação social (DETTONI, 2010).

Neste contexto, dentre as principais questões de investigação dos trabalhos acadêmicos a partir da década de 1970, destacam-se: o aprendiz; os fatores que influenciam em seu processo de ensino e aprendizagem; questões quanto ao professor - suas crenças, dimensões afetivas e cognitivas e demais fatores que possam influenciar suas escolhas no que tange à sua prática docente (DETTONI, 2010).

A necessidade de uma nova abordagem de ensino de Língua Estrangeira surgiu diante da constatação de que, em geral, alunos expostos aos métodos *estruturalistas-behavioristas* e ou ao método *Gramática-Tradução*, não atingiam uma competência comunicativa para efetivamente usarem a língua em contextos de interação - sendo esta uma necessidade primordial em um novo

contexto europeu por volta de 1970, época em que se deu a formação do Mercado Comum Europeu. É neste cenário de multiculturalização e mistura de várias línguas, que linguistas ingleses desenvolveram uma nova filosofia de ensino de Língua Estrangeira, a *Abordagem Comunicativa*. No Brasil, estas pesquisas começam a ter repercussão na academia na década de 1980.

Ao contrário da perspectiva Estruturalista de linguagem, a *Abordagem Comunicativa*, de acordo com Almeida Filho (2010), assume o conceito de língua como interação social em que os participantes são sujeitos históricos que buscam se compreender através de negociação de significados. Desta forma, ao invés de formação de hábitos ou transmissão de conhecimento metalinguístico, aprender uma língua passa a se caracterizar como um processo ativo em que a interação social ocorre por meio da língua escrita e oral, sendo as quatro habilidades linguísticas trabalhadas desde o início do curso: produção oral, compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita (LIMA, SATO, AVELAR e SOUZA, 2010).

Segundo Brown (2006), em uma visão sociointeracionista de linguagem, língua passa a ser compreendida como um instrumento de comunicação, um instrumento com o qual as pessoas se comunicam em um contexto social realizando ações concretas (pedir, ordenar, perguntar); como “[...] um veículo de comunicação de significados e de interação social” (ROQUE, 2005, p.21). Desta forma:

Comunicação pode ser entendida como uma combinação de atos, uma série de elementos com propósito e intenção. Comunicação não é apenas um evento, algo qualquer que acontece: é funcional, proposital, e feita para produzir algum efeito – alguma mudança, mesmo que sutil ou imperceptível – no ambiente de falantes e ouvintes (BROWN, 2006, p. 223. *Trecho traduzido*)

O autor ressalta, ainda, a importância de o aluno entender o propósito da comunicação e desenvolver o conhecimento explícito, ou seja, consciente, sobre como atingir este propósito através de formas linguísticas, uma vez que é preciso saber como organizar e juntar as formas linguísticas para atingir dado propósito de comunicação. Comunicar-se competentemente, para a

Abordagem Comunicativa, implica compreender e ser compreendido pelo outro. Segundo Almeida Filho (2005), ser competente em uma segunda língua equivale a ter a habilidade para se comunicar em diferentes contextos sociais e não ter, necessariamente, que seguir suas regras estruturais. O autor define esta competência como Competência Comunicativa e afirma que sua aquisição ocorre através do processamento de conteúdos significativos pelo aluno, ou seja, através do engajamento do aluno em situações autênticas de comunicação. Em outras palavras, segundo Howatt e Widdowson (2004), a *Abordagem Comunicativa* prioriza o ensino da língua em si e não o estudo sobre a língua: o modo como a língua ocorre em contexto de uso passa a ter prioridade no ensino de Língua Estrangeira.

Embora não ocupe papel central no ensino de Língua Estrangeira na *Abordagem Comunicativa*, a Competência Gramatical integra uma das subcategorias (elaboradas por CANALE e SWAIN, 1980) na construção do conceito de Competência Comunicativa. Hymes (1972), Widdowson (1983), Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996) bem como a Common European Framework (CEF), conforme explicam Bagaric e Djigunovic (2007), também desenvolveram estudos sobre a conceitualização de Competência Comunicativa. Apesar de haver alguns pontos controversos entre os autores, nos ateremos, neste trabalho, aos estudos de Canale e Swain (1980) tendo em vista que, de acordo com Bagaric e Djigunovic (2007), este modelo tem prevalecido na área acadêmica de aquisição de segunda língua e Língua Estrangeira.

Além de competência gramatical, ou competência linguística, o aluno deve desenvolver a competência discursiva, a sociolinguística e estratégica, sendo estas as quatro subcategorias que formam a Competência Comunicativa. Por competência gramatical, Canale e Swain (1980) se referem ao conhecimento de termos lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia; a competência discursiva consiste na habilidade de se agrupar sentenças e formar um texto ou fala dotados de sentido; a competência sociolinguística consiste no conhecimento sobre as regras sócio culturais de uma língua. A competência estratégica foca no conhecimento sobre as formas utilizadas pelos locutores para compensar dificuldades de entendimento na comunicação: é a esta competência que Almeida Filho (2005) se refere ao ressaltar a importância da negociação

de significados entre os falantes a fim de se alcançar a compreensão mútua no ato de comunicação.

Percebe-se, portanto, que adquirir Competência Comunicativa abrange aspectos que vão além da Competência Linguística, objetivo exclusivo do método *Gramática Tradução* e objetivo principal de métodos *estruturalistas-behavioristas*. Na *Abordagem Comunicativa*, a Competência Gramatical ocupa lugar tão importante quanto às outras subcategorias. Assim, a concepção do que envolve saber uma língua se amplia:

[...] saber uma língua não se limita de fato ao conhecimento do léxico, das flexões e da ordem de organização das formas linguísticas na estrutura sintática, mas envolve um conhecimento muito mais amplo e complexo que habilita o falante a produzir enunciados funcionais e socialmente adequados a cada tipo de interação, lembrando que interagir linguisticamente não diz respeito apenas a ser capaz de elaborar e compreender uma informação em uma dada língua, mas envolve também ser capaz de produzir significado, de constituir-se como sujeito de um discurso social e historicamente construído, interagindo com o outro, na situação dada, por meio de um sistema linguístico específico (DETTONI, 2010, p.99).

Segundo Richards e Rodgers (2011), na *Abordagem Comunicativa*, a aprendizagem de uma segunda língua é vista como um processo gradual que envolve o uso criativo da língua, tentativas e erros, que são considerados parte natural do processo de aprendizagem e, portanto, não necessitam de correções imediatas. Neste contexto, Mc Carthy (2005) aponta a negligência aos erros como um dos perigos da *Abordagem Comunicativa*, uma vez que pode prejudicar a noção do aluno do que é apropriado ou não no uso da língua em determinados contextos sociais. Este apontamento é importante para a reflexão a respeito da importância de se corrigir o aluno ao longo de seu processo de aprendizagem, uma vez que esta ação pode diminuir seu grau de incerteza e auxiliá-lo na construção de sua aprendizagem.

Por outro lado, o uso excessivo de correções pode prejudicar o aluno que, conforme Krashen (2009), se torna dependente das regras de uso e, por preocupar-se em usar a língua com exatidão, acaba não se comunicando naturalmente. Acreditamos, portanto, que cabe ao professor,

sob reflexão dos apontamentos acima, trabalhar sua prática de correção de erros de modo a encontrar o equilíbrio entre fluência e adequação do uso da língua pelo aprendiz.

Ellis (2006) aponta dois tipos de correção de erros: correção explícita e correção implícita. Na correção explícita, o professor indica o erro ao aluno e faz a correção solicitando-lhe a produção correta. Na correção implícita, o aluno é induzido à correção de forma mais natural: através de falas do professor, como “*sorry?*”, o aluno é levado a pensar sobre o que falou e, ele mesmo corrige seu erro.

Azar (2004) sugere o uso de ambos os tipos de correção, implícita e explícita, porém alerta para a importância da adequação de correções dentro do contexto de sala de aula. O autor sugere, por exemplo, a utilização de correção explícita após uma atividade de interação entre os alunos, levando-os a concentrar-se na forma estrutural da língua dentro do contexto social utilizado. Já durante a atividade, ele sugere a correção implícita de modo que não haja ruptura, mas a continuidade natural da atividade. Contudo, os autores concordam com o fato de não haver um receituário pronto sobre como e quando realizar este tipo de intervenção. Há, entretanto, sugestões que nos parecem pertinentes, mas que não devemos entender como exatas, e sim como fontes que propiciem maior análise e reflexão.

Outro aspecto importante na *Abordagem Comunicativa* é o papel do professor como mediador ou facilitador no processo de aprendizagem do aluno, o que, supostamente, o torna responsável e, conseqüentemente, mais autônomo e consciente sobre seu processo de aprendizagem (RICHARDS e RODGERS, 2011). Nesta perspectiva, as aulas são mais direcionadas às necessidades dos alunos, havendo maior intensificação de conteúdos que envolvem suas experiências pessoais.

Os autores afirmam, ainda, que a aprendizagem deve ocorrer em ambientes onde haja negociação de significados entre os alunos e entre os alunos e o professor, que auxilia no processo de aprendizagem do aluno. A negociação de significados se dá com o uso de expressões como “*What’s the word for...?*” (“Como se diz?”), “*Please repeat, I don’t understand*”, (Por

favor repita, eu não entendi.”), bastante utilizadas em aulas cuja abordagem de ensino é Comunicativa. Este ensino, cujo foco é auxiliar na construção da autonomia do aluno em seu processo de aprender, é equivalente, como aponta Silva (2010), à concepção de ensino defendida pelos documentos oficiais: um ensino que capacite o aluno a aprender a aprender, como consta na proposta do novo currículo da Secretaria Estadual de Educação (SEE) - Proposta Curricular (2008):

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) [...] deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que tem em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, Proposta Curricular, 2008, p.11).

Entender o professor como facilitador e, conseqüentemente, responsabilizar o aluno por seu processo de aprendizagem é outro aspecto criticado por Mc Carthy (2005), pois há o risco do professor “*sentar no banco de trás e ficar apenas observando os alunos se virarem na língua*”, ao passo que o interesse do aluno é receber suporte, correção e intervenção do professor: o aluno quer que o professor o ensine. É importante ressaltar que a *Abordagem Comunicativa* não torna centrais o suporte, a intervenção e a correção do professor. No entanto, o problema parece ser que este fato, “o professor no banco de trás”, vem a ocorrer em salas de aulas de Língua Estrangeira em que se busca utilizar esta abordagem. Neste sentido, cabe ao professor refletir sobre sua prática de intervenção e sobre a importância de seu papel no processo de aprendizagem do aluno.

Assim como a correção, o suporte e a intervenção do professor, o ensino de gramática não possui papel central para a *Abordagem Comunicativa*. Ao invés de isolado, o ensino de gramática deve partir de uma necessidade de comunicação, ou seja, de situações contextualizadas, como por exemplo, “comprar algo” ou “pedir desculpas”. Neste cenário, a Abordagem Ncional-Funcional de Halliday (1985), conforme explicam Richards e Rodgers (2011), ganha força nas pesquisas em Linguística Aplicada por volta de 1970. Para Halliday (1985), segundo os autores referidos, a língua passa a ser entendida como algo composto por contextos sociais nos quais emergem diferentes funções de comunicação. Um contexto social seria, por exemplo, almoçar em um restaurante, enquanto suas funções sociais compreenderiam fazer o pedido, pedir a conta, reclamar do serviço, entre outros.

Desta forma, as pesquisas passam a fortalecer uma visão funcional sobre o ensino de línguas, um ensino em que a língua é organizada em categorias de funções de comunicação ao invés de categorias de regras gramaticais sobre morfologia e sintaxe, por exemplo. Assim, a gramática da língua também é organizada de acordo com suas funções comunicativas, recebendo o nome de Gramática Funcional. O autor defende, ainda, o ensino funcional de gramática, pois atesta que as regras estruturais de uma língua não são suficientes para se compreender seu uso em situações reais de comunicação. Isto ocorre porque, conforme argumentam Halliday (1985), apud Richards e Rodgers (2011), Hymes (1971), apud Brown (2006) e Mc Carthy (2001), há situações de uso de uma língua que acabam invalidando certas regras estruturais. Como exemplo, pode-se pensar na pergunta “*Are you ok?*” (Você está bem?), utilizada em situação de reencontro entre dois amigos. Apesar de seguir as regras estruturais, esta pergunta é imprópria porque implica pensar que o ouvinte não está bem, portanto, o uso funcional da língua acabou invalidando uma frase cuja regra estrutural encontra-se perfeita: “*There are rules of use without which the use of grammar would be useless.*”⁷ (HYMES, 1971, p.278)

Contudo, autores comunicativistas como Howatt e Widdowson (2004) e Almeida Filho (2010) criticam o ensino nocional-funcional de Halliday (1985), por o considerarem apenas uma mudança de categorização da língua. Em outras palavras, como aponta Almeida Filho (2010), a língua sofre uma mudança de nomenclatura quanto à sua organização: de nomenclatura com termos gramaticais estruturais, passa a ser categorizada por situações de uso.

Outro aspecto em que o ensino comunicativo de línguas é criticado refere-se à concepção de língua como ferramenta para a comunicação. Howatt e Widdowson (2004) apontam a crítica de Said (1994), acerca do uso do ensino da língua puramente para fins comunicativos. Para ele, pensar a língua como ferramenta de comunicação consiste em diminuir seu poder cultural, e em retirar do aluno a possibilidade de usar a língua criticamente. Assim como Said, linguistas brasileiros como Almeida Filho (2010) e Moita Lopes (2006) defendem o uso da língua de forma que o aprendiz se constitua nela, ou seja, utilize-a de forma autônoma e crítica e não de forma condicionada. Na mesma linha, Siqueira (2010), Rajagoplan (2003) e Pennycook (2006)

⁷ “Existem regras de uso sem as quais o uso da gramática seria inútil”. (*Trecho traduzido*)

reafirmam a necessidade de se pensar o ensino de Língua Estrangeira em termos que ultrapassem aspectos meramente comunicativos e contemplem aspectos políticos e ideológicos dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Concordamos com os autores citados e entendemos que este modo utilitarista de se pensar a língua reduz seu poder de transformação política e ideológica, favorecendo a formação de alunos acríticos e, portanto, condicionados a interesses externos, reforçando o que está “dado”. Segundo Rocha (2010), aprender uma língua dentro de uma perspectiva que não se limita a produzir o mesmo e sim problematizá-lo, permite ao aluno se fortalecer como cidadão crítico e transformador, à medida que, ele passa a “*ler o mundo criticamente*” (MOITA LOPES, 2005, p.8). Logo, além de aspectos comunicativos, o ensino de línguas deve contemplar a constante problematização de aspectos políticos e ideológicos presentes no mundo contemporâneo.

Dentro da *Abordagem Comunicativa* compreendida como uma filosofia de ensino destaca-se o Método por Tarefas ou *Task Based Approach*, como uma vertente da *Abordagem Comunicativa* que tem sido bem aceita na área de Linguística Aplicada (BROWN, 2006). Desenvolvido por Smichdt, conforme explica Brown (2006), este método enfatiza a importância do aluno prestar atenção ao conteúdo ensinado. Para tanto, a proposta de ensino consiste em ensinar o conteúdo de modo que o aluno tenha que solucionar problemas, ou seja, através de tarefas cuja solução leve o aluno à aprendizagem de um novo conteúdo, garantindo assim o foco da atenção do aluno ao conteúdo ensinado.

Apesar de ter recebido elogios da academia, este método é criticado por não proporcionar uma definição clara do que entende por tarefas (BROWN, 2006). Sem esta definição, há a possibilidade do professor compreender que uma atividade de tradução de textos ou talvez de memorização de diálogos possa atender aos objetivos de sua aula, o que certamente não corresponde à proposta do método, uma vez que este se encontra dentro da perspectiva da *Abordagem Comunicativa* e, portanto, prioriza um ensino significativo para o aluno. Além disso, Gil e Abrahão (2008) rejeitam esta estratégia de ensino voltada à solução de problemas por

considerá-la uma perspectiva tecnicista de ensino e por não desenvolver o pensamento crítico e a autonomia do aluno.

Embora tenha sido criticada sobre aspectos como pouca intervenção do professor, negligência em correção de erros e também por ter uma visão utilitarista de língua, a filosofia de ensino da *Abordagem Comunicativa* ganhou forte reputação na área acadêmica de ensino de línguas e contribuiu para formar professores mais reflexivos sobre sua prática de ensino (ALMEIDA FILHO, 2001). O autor estabelece esta relação entre *Abordagem Comunicativa* e professores mais reflexivos ao argumentar que, uma vez sendo uma abordagem de ensino que não prega métodos ideais, mas uma flexibilidade de estratégias de ensino que façam sentido para o aluno, a *Abordagem Comunicativa* entende que o professor deve ter maior autonomia para planejar seu ensino o que, em muitos casos, o torna mais comprometido com a reflexão sobre sua prática docente.

Se, por um lado, a *Abordagem Comunicativa* trouxe ganhos para as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, por outro, é possível perceber, analisando alguns de seus aspectos, como por exemplo, definição de língua, papel do professor, assim como o papel da gramática em aula, a presença de uma heterogeneidade de opiniões entre os teóricos que a defendem.

Se Almeida Filho (2010) define língua como interação social em que os participantes são sujeitos históricos que buscam a compreensão mútua através da negociação de significados, outros autores comunicativistas trazem a definição de língua como “[...] instrumento com o qual as pessoas se comunicam em um contexto social realizando ações concretas como pedir, ordenar, perguntar, entre outros” (ROQUE, 2005, p. 11), o que diminui sua amplitude, uma vez que entendemos que a língua é muito mais do que um instrumento de compreensão (para compreender e ser compreendido pelo outro), conforme ressalta Passarelli (2008):

É preciso conceber a linguagem não só como forma de interação, mas como processo interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo para ações com o outro, sobre o outro. Nesse sentido, a linguagem é atividade

constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro. (p. 221)

O fato de subcategorizar a língua em competências comunicativas nos leva a pensar, inclusive, em língua como produto, algo passível de ser segmentado. Se a competência gramatical consiste em uma destas categorias, pode-se dizer que, segundo a perspectiva da *Abordagem Comunicativa*, a gramática é uma das partes em que a língua pode ser dividida. Esta visão perde a perspectiva de língua como um todo que envolve aspectos culturais, linguísticos e históricos.

Apesar do ensino de gramática não possuir papel central no ensino de línguas na *Abordagem Comunicativa*, as pesquisas em Linguística Aplicada passam a se interessar em como se dá o relacionamento entre forma e uso no contexto de sala de aula, apontando para um novo conceito de gramática: Gramática de Uso, cujo foco é explorar o modo como a língua é usada cotidianamente e em diferentes contextos sociais.

Por entender que forma e uso são aspectos da língua que ocorrem simultaneamente e, portanto, não devem ser abordadas isoladamente, pretendemos analisar as diversas perspectivas sobre a relevância do ensino de regras estruturais, bem como as regras de uso no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Para tanto, trazemos uma análise de diferentes concepções de autores que discutem fatores que influenciam no processo de aquisição de uma segunda língua (ou língua estrangeira).

II.2. Instrução implícita e explícita

Aprender línguas em um contexto significativo para o aluno e, portanto, que seja relevante para ele, é fator indiscutível para o sucesso da aprendizagem entre os teóricos que assumem a filosofia de ensino da *Abordagem Comunicativa*. Entretanto, há controvérsias sobre o papel da

instrução explícita e instrução implícita no processo de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira. De acordo com Finger e Vasques (2010), apoiados em Hulstijn (2005), a instrução explícita ocorre dentro de um contexto significativo, ou seja, com exposição de insumo da língua relevante, porém há a intervenção do professor que procura direcionar a atenção do aluno para as regularidades, regras e conceitos presentes no insumo significativo.

Esta instrução objetiva desenvolver o conhecimento explícito no aluno que, segundo os autores, refere-se a um conhecimento consciente da língua, sobre seu funcionamento metalinguístico e sobre suas regras de uso. Já a instrução implícita, ocorre dentro de um contexto significativo, ou seja, com exposição de insumo da língua relevante, porém sem a intervenção do professor para as regularidades, regras e conceitos presentes no insumo significativo, uma vez que objetiva desenvolver o conhecimento implícito no aluno, ou seja, um conhecimento inconsciente e automático, algo que, ao conhecedor, não é possível explicar.

Os mesmos autores ainda alertam para a diferença entre os ensinamentos dedutivo e indutivo de gramática e as instruções explícita e implícita de gramática. O ensino dedutivo ocorre antes da exposição ao insumo, e, portanto não pode ser confundido com instrução explícita ou implícita, já que ambos ocorrem durante o insumo. O ensino indutivo ocorre durante a exposição ao insumo, através de exemplos que servem para que o aluno deduza as regras, porém, há a intenção de se ensinar regras, fato inexistente na instrução implícita de gramática. Como a discussão entre os teóricos envolve o debate sobre a relevância da instrução implícita e da instrução explícita, trataremos deste assunto a seguir.

Krashen (2000), autor cuja perspectiva teórica é Naturalista, entende que uma segunda língua deve ser ensinada da mesma forma em que ocorreu a aquisição da língua materna, de forma natural, e defende a hipótese de que a aquisição de uma língua ocorre apenas com a exposição à mesma, de modo inconsciente, em outras palavras, através apenas da instrução implícita. Conhecimentos explícitos e implícitos ocupam, segundo o autor, lugares diferentes no cérebro e, portanto, o conhecimento explícito não leva ao implícito, ou seja, o ensino formal não leva a aquisição de linguagem.

Em sua teoria sobre aquisição de segunda língua, o autor conceitua e diferencia os termos aquisição e aprendizagem. Se, por um lado, a aquisição de línguas ocorre de maneira natural e subconsciente, bastando para isso expor o aluno a um conteúdo compreensível em um ambiente favorável com baixo filtro afetivo; por outro, a aprendizagem de línguas ocorre de forma consciente, ou seja, através de um ensino sistematizado de regras estruturais e de uso. Krashen não reconhece a forma consciente de aprender uma segunda língua - através do ensino explícito de regras estruturais e de uso - como um processo eficaz para se adquirir uma língua. Para ele, ensinar gramática não contribui para a aquisição de uma língua, visto que se trata de uma exposição artificial que não se transforma em conhecimento implícito, em aquisição de conhecimento.

Por outro lado, linguistas como Swain (1998), Mc Laughlin (1990), DeKeiser (2005), Ellis (2006), Freeman (2008), Pennington (2008) e Brown (2006), consideram o processo consciente de aprendizagem como fator necessário no processo de aquisição de uma segunda língua, visto que pode ajudar o aprendiz a alcançar a Competência Comunicativa. Além disso, De Keiser (2005) e Rod Ellis (2005) principalmente, defendem a hipótese de que o conhecimento explícito pode se tornar implícito. Ao comparar grupos de alunos expostos ao ensino sem gramática e outro com gramática, Swain (1991) encontra maior nível de proficiência linguística nos grupos cujo ensino de gramática ocorreu. Norris e Nortega reafirmam este fato no ano de 2000, ao realizarem um estudo, aplicado aos alunos, sobre os efeitos do ensino explícito de regras estruturais e de uso no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Seus resultados apontam ganhos duráveis em proficiência e adequação no uso da língua. Ademais, Mc Laughlin (1990) afirma que, conforme estudos em *psicologia experimental*, não há aprendizagem em longo prazo quando o aprendiz não é exposto a uma sistematização do ensino, ou seja, quando não ocorre a conscientização do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Brown (2006) concorda com Mc Laughlin, ao afirmar que estar consciente sobre seu processo de aprendizagem propicia ao aluno a possibilidade de trabalhar seus pontos fortes e fracos, além de poder criar estratégias de estudo que facilitem seu processo de aprendizagem.

Lightbown e Spada (1999) também entendem que instrução explícita pode ser benéfica ao aprendizado de línguas do aluno, uma vez que pode melhorar seu desempenho linguístico. No entanto, estes autores alertam para o perigo de haver exagero no uso de instrução explícita, apontando para o risco de prejudicar o desempenho do aluno por haver um foco exagerado na exatidão do uso da língua. Em outras palavras, preocupado e preso às regras, o aluno perde a espontaneidade do uso da língua.

II.3. A importância de input, output, interação e atenção no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira

A importância de “*input*” (uso de atividades de compreensão oral e leitura), bem como de “*output*” (produção oral e escrita), é outro aspecto discutido por teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Krashen (2009) entende o uso de atividades de compreensão oral e leitura como fator único responsável pela aquisição de uma língua, mas salienta que, para que a aquisição de uma língua ocorra, o aluno deve ser exposto a conteúdos que estejam um pouco além de seu nível de conhecimento, de modo que ele os compreenda parcialmente e seja, ao mesmo tempo, desafiado a progredir em sua aprendizagem. Esta teoria intitula-se *Input Hypothesis*.

Pensar que a aquisição de uma língua manifesta-se mediante a exposição do aluno a um insumo compreensível é algo razoável ou provável de ocorrer, como aponta Brown (2006), quando se trata de alunos brilhantes, altamente motivados e com facilidade de socialização. Entretanto, concordamos com o apontamento do autor ao afirmar que este não é o perfil da maioria dos alunos. Logo, a exposição a insumo compreensível não corresponde ao único fator responsável pela aquisição de uma língua, uma vez que atende a apenas uma parcela de alunos com perfis ideais quanto à atitude para aprender.

Long (1991) acrescenta à teoria de Krashen, aspectos como a produção oral e escrita (output), como fatores importantes no ensino e aprendizagem de línguas. Para o autor, o insumo compreensível provém da interação entre os interlocutores, mais especificamente, dos ajustes de

comunicação realizados para se alcançar a compreensão mútua. Assim, a aprendizagem ocorre através da negociação de significados entre os interlocutores, portanto, insumo compreensível e interação constituem aspectos primordiais no processo de aquisição de uma segunda língua. Esta teoria de Michel Long intitula-se *Interaction Hypothesis*.

Neste contexto, Brown (2006) alerta para o fato de que se, por um lado, utilizar-se apenas da teoria de Krashen, *Input Hypothesis*, pode-se desencorajar o aluno a falar ao não se considerar importante que haja a produção oral por parte do aluno desde o início do curso, por outro, uma forte ênfase na *Interaction Hypothesis* de Long, ou seja, uma forte insistência do professor para que o aluno fale, pode causar ansiedade e acabar prejudicando o processo de aprendizagem.

Finger e Vasques (2010) ressaltam que insumo compreensível e interação entre professor e aluno não são garantia de aprendizado. O que é ensinado nem sempre é aprendido; é preciso que o aluno preste atenção no que está sendo ensinado. Desta forma, cabe ao professor intervir no processo de modo a guiar a atenção do aluno. Uma forma de se fazer isto é trabalhar por tarefas ou atividades como é a proposta do *Método por Tarefas* mencionado anteriormente. Naquele contexto, os autores descrevem a *Noticing Hypothesis* de Schmidt, defendendo a posição de que é importante para o aprendiz aprender de forma consciente.

Os autores atestam, porém, que aprender de forma consciente não consiste em repetir palavras automaticamente, mas em internalizar, apropriar-se do significado das palavras. Considerando que o aluno tende a prestar atenção naquilo que é relevante ou que o interessa, Finger e Vasques (2010) reiteram a importância de se expor o aluno a um ensino de gramática relevante e defendem, ainda, ser possível ao aluno prestar atenção na forma e significado tanto consciente quanto inconscientemente.

Brown (2006) propõe uma concepção inversa para se entender o processo de aquisição de uma língua. Ao contrário de primeiro expor o aluno a estruturas linguísticas que ele supostamente saberá como agrupar para se comunicar, sua proposta consiste em ensinar o aluno a se comunicar, a interagir verbalmente e, partindo desta interação, focar em aspectos estruturais da língua. Deste

modo, forma e uso sempre estão presentes em aula e devem ser explorados quase que concomitantemente.

Neste estudo, entendemos que insumo compreensível, interação entre professor e aluno e entre os alunos, assim como a atenção do aluno para determinado aspecto da língua, seja para forma e/ou significado, são aspectos que o beneficiam em seu processo de aquisição de língua estrangeira. Deste modo, pensamos que instrução explícita dentro de um contexto significativo é importante no processo de aprendizagem, pois pode não só facilitar e acelerar seu desempenho, mas melhorar sua acuidade linguística.

Assim como procedemos no primeiro capítulo, retomaremos alguns pontos discutidos com o intuito de reforçar nossa posição sobre eles.

II.4. Concepção de linguagem, gramática e ensino de gramática: nosso posicionamento

No que tange à postura do professor em sala de aula, defendemos a intervenção docente no sentido de guiar a atenção do aluno e efetivamente instruí-lo de forma que isto propicie um desenvolvimento intelectual contínuo, assegurando, no entanto, a autonomia do aprendiz, de modo que ele, junto ao professor, também seja autor de seu processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, pensamos ser importante a correção de erros, dentro de uma abordagem crítico-reflexiva, ou seja, constantemente repensada pelo professor que, utilizando-se de correções implícitas e explícitas, preocupa-se em adequar a correção ao contexto da aula, porém assegura um clima de espontaneidade e ousadia em sua sala de aula, no sentido de que o aluno busque usar a língua sem ter medo de errar.

Concordamos com Almeida Filho (2010) e Howatt e Widdowson (2004) ao afirmarem que entender gramática como Funcional equivale a subcategorizar a língua por funções sociais ou em regras de uso, o que reduz sua amplitude à medida que esta concepção parte de uma

perspectiva de língua como ferramenta para comunicação, negando, portanto, o falante como constituído histórica e culturalmente pela linguagem e sua capacidade de se posicionar autônoma e criticamente.

Fundamentados em uma concepção de língua que, conforme explica Passarelli (2008): “[...] é atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão” (p. 221), descreveremos, a seguir, em que concepção de gramática nos apoiamos, circunscrita nesta perspectiva de linguagem como Prática Social.

Se, por um lado, as concepções de gramática Normativa e Descritiva (Gramática Tradicional) reduzem a linguagem à “[...] um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise e da classificação” (FRANCHI, 2006 p. 76), negando sua heterogeneidade ao estabelecer critérios rígidos com definições estáticas sobre as regras da língua, por outro, quando se foca no uso da língua, volta-se à concepção de Gramática Tradicional, porém com a diferença de que, ao invés de regras metalinguísticas, “[...] faz-se do uso da língua uma questão de disciplina, de obediência a dogmas, com forte componente elitista e repressivo”. (p.76). Tais apontamentos nos levam a perceber um reducionismo da gramática a um manual de etiquetas, algo limitado e restrito. Concordamos que a língua é sistemática e não negamos a importância do ensino das regras, porém reiteramos que a língua também é, conforme aponta Franchi (2006), *um lugar de jogo inventivo*.

Não acreditamos, no entanto, em um espontaneísmo radical. Favorecemos o ensino de regras, porém, concordamos com Franchi (2006) ao tecer o seguinte comentário sobre o ensino de gramática o qual rejeita:

Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de modelos, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem sincronizado para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar. (p. 37)

Defendemos, portanto, um ensino de gramática como uma atividade pensante, criadora, e não simplesmente reprodutora, em que o aluno tenha que aplicar determinada regra a certa situação, mas que ele *ultrapasse os limites do “codificado” e manipule o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria*. (Franchi, 2006p. 50-51). Um ensino que, preocupado em estabelecer uma relação entre a gramática e a criatividade bem como em reconhecer a função ativa de pensamento do aluno, nega uma instrução conteudista, baseada no dado e no transmissível.

Franchi, (2006) traz a definição de regras com a qual corroboramos:

As regras têm, sobretudo, um fundamento histórico, antropológico: constituem uma práxis social e nela se constituem. Por isso, possuem um grau de indeterminação que as torna dependentes de um sistema cultural de representação e do contexto real em que as expressões se enunciam. Por isso, também, elas não são uma bitola estreita, mas uma multiplicidade de caminhos, abertos à opção, e mesmo à revisão e à violação. (...) Por isso, finalmente, elas não se aprendem como se aprende uma tabuada, mas se constroem em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida. (p. 99-100)

Nesse sentido, apoiamo-nos na seguinte concepção de gramática de Franchi, (2006 p. 100):

[...] a gramática não somente não é “restritiva” ou “limitante”, mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo, inclusive, viajar, por meio deles, a universos inimagináveis possíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo.

Logo, ensinar gramática envolve levar o aluno a praticar a diversidade dos fatos gramaticais tanto na fala quanto na escrita de modo que ele mesmo, através de análises e experimentação com a língua, que busquem respostas do por que, como, para quem, e quando as expressões significam tudo o que significam, tenha autonomia para transformar, comparar, ou melhor, brincar com a língua, passando a operar a própria linguagem. (FRANCHI, 2006).

Larsen Freeman (2008), autor do artigo “*Grammar of Choice*”, explora exemplos de como trabalhar a gramática entendendo-a como um sistema vivo, dinâmico, livre de regras exatas. Segundo o autor, o professor pode lançar exemplos de sentenças que, embora estejam supostamente corretas segundo as regras estruturais, possuem diferentes adequações de uso. Um exemplo mencionado por Freeman é o uso das frases “*Do you want to eat something?*” e “*Did you want to eat something?*”, ambas utilizadas em contexto em que se quer oferecer algo a alguém. Um aluno exposto a regras exatas de gramática facilmente poderia pensar que a segunda pergunta é inapropriada para o contexto, pois aprendeu na escola que o verbo auxiliar “*did*” é utilizado em situações em que se objetiva expressar ações referentes apenas no passado simples.

Entretanto, o uso de “*did*” se adequa a este contexto. Seu uso estabelece uma distância entre os interlocutores sendo, por isso, mais adequado em situações em que se exige formalidade, como em uma conversa entre um cliente e um garçom em um restaurante, por exemplo. Metodologicamente, o professor deve fomentar uma discussão entre os alunos e problematizar o conhecimento que os alunos expõem, de modo a intervir no processo de aprendizagem do aluno.

Não consideramos, no entanto, o ensino metalinguístico como algo que deva ser erradicado. Ao contrário, reconhecemos, como fora dito, a importância das regras no processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, pensamos que um ensino de gramática com fins exclusivos de classificação e ou reconhecimento de tempos verbais, como acontece nas escolas (FRANCHI, 2006; CONCEIÇÃO, 2006; NEVES, 1996), que parte de digressões sobre definições, limita a capacidade de pensar do aluno.

Por outro lado, acreditamos que um ensino realizado através de construções de hipóteses sobre a estrutura gramatical, que leve o aluno, através de observação e experimentação com a língua, a compreender supostas regras, pode formar um falante autônomo, conhecedor das regras, mas não preso a elas. Em outras palavras, defendemos um ensino de gramática que não nega as regras, mas que reconhece no trabalho de análise linguística um forte propulsor para a aquisição do conhecimento sobre a língua.

À guisa de conclusão deste capítulo, consideramos o ensino explícito de regras estruturais dentro de um contexto de uso, que forme falantes autônomos porque construtores de sua própria linguagem, como algo que pode proporcionar ganhos duráveis ao aluno em termos de proficiência e adequação no uso da língua, conforme apontam Swain (1998), Mc Laughlin (1990), De Keiser (2001), Ellis (2006) e Brown (2006). Neste sentido, cabe indagar como os cursos de Licenciatura em Letras têm problematizado esta questão, ou seja, qual o papel da gramática e do ensino de gramática na formação inicial do professor de Inglês. Para tanto, discorreremos, no próximo capítulo, sobre a história do curso de Letras no Brasil, buscando traçar sua trajetória desde seu início, 1934, até os dias atuais.

CAPÍTULO III: A HISTÓRIA DO CURSO DE LETRAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo, apresentamos a história do curso de Letras no Brasil, buscando traçar sua trajetória desde seu início até os dias atuais. Discutimos também questões referentes à formação do professor e trazemos uma reflexão sobre os modelos de ensino da Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática.

III.1. História do curso de Letras no Brasil

O Brasil pôde contar com o primeiro curso universitário de Letras somente em 1934, na Universidade de São Paulo. Anteriormente, os alunos “elitizados”, jovens nobres dos latifúndios da Colônia e do Império, principalmente os descendentes de portugueses, que optassem por estudar em curso superior, eram enviados a Portugal. As primeiras universidades brasileiras também tinham a elite como seu público majoritário e o objetivo dos cursos de Letras, de acordo com Veroneze e Carvalho (2008), consistia em melhorar a qualificação dos docentes da escola de segundo grau, a fim de mudar o quadro deficitário de professores preparados para o magistério.

Com ênfase na literatura e escrita o curso de Letras estava subdividido em duas subseções: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras – francês e italiano. O uso de uma abordagem tradicional de ensino em que prevalecia o método *Gramática-Tradução* se fez presente nas salas de aula dos cursos de Letras no início de sua história e se prolongou por vários anos. Tal escolha parece adequada, segundo Ialago (2007), se considerarmos que a escrita era o meio de comunicação predominante da época. A compreensão dos fundamentos da gramática e tradução estava associada à garantia de um bom *status* social.

Os ensinamentos das línguas e literaturas espanhola, alemã e inglesa são implementados em 1940 e o curso passa a ser subdividido entre Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-

Germânicas. O conhecimento histórico se fazia importante para que o aluno pudesse ler os textos literários em original e adquirir o conhecimento da literatura. Foi predominante, nos cursos de Letras, até 1960, um ensino com inclinação à reflexão poética da língua. Entretanto, diferentemente da língua materna, as disciplinas de Língua Estrangeira, consideradas optativas, possuíam um *status* inferior. (FIORIN, 2006).

Até 1962, o estudante de Letras que optasse por uma das modalidades oferecidas - línguas clássicas, línguas neolatinas ou anglo-germânicas -, encontrava-se habilitado, ao final do curso, para lecionar várias línguas estrangeiras. Se, por exemplo, a opção fosse pelas Línguas Neolatinas, o professor poderia lecionar português, latim, francês, espanhol e suas respectivas literaturas. Na prática, no entanto, a aquisição do conhecimento de todas estas línguas era inviável: “A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado”. (CHAGAS, Parecer 283/1962 apud PAIVA, 2003, p.12)

Um novo currículo mínimo, estabelecido pela Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, além de determinar o conteúdo programático das disciplinas para o curso de Letras, implantou a licenciatura dupla com apenas uma língua estrangeira. O diploma duplo consistia na habilitação para o ensino da língua materna e o ensino de uma língua estrangeira, já que Valnir Chagas, autor do documento, considerava “[...] inconcebível para o professor de língua estrangeira não ter o domínio da língua materna”. (PAIVA, 1996, p. 01). Neste contexto, o curso de Letras passa a oferecer duas modalidades: licenciatura única, para a Língua Portuguesa e licenciatura dupla, para a Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira, sendo a inglesa a opção da maior parte dos cursos.

É pertinente o apontamento de Paiva (2003) ao lembrar que, assim como Valnir Chagas, vários outros teóricos defendem a licenciatura dupla ao invés da licenciatura única. Moita Lopes (2006 apud Paiva, 2003 p. 13), por exemplo, defende a licenciatura dupla por temer uma postura colonizada e uma conseqüente alienação na formação do professor em licenciatura única. Por outro lado, Paiva (2003), aponta a valorização da língua Portuguesa em detrimento da língua Estrangeira nas licenciaturas duplas e, por este motivo, defende a licenciatura única.

Conforme Paiva (2003), o currículo mínimo incluía o ensino de cinco línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas, com duas possibilidades de habilitação: licenciatura única, para a Língua Portuguesa e licenciatura dupla, para a Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira. Neste contexto, o currículo mínimo passou a ser composto da seguinte forma:

Art. 1º O currículo mínimo dos cursos que habilitam a licenciatura em Letras compreende oito matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em resolução especial: Língua Portuguesa; Literatura Brasileira; Língua Latina e Lingüística. Três matérias escolhidas, dentre as seguintes: a) Cultura Brasileira; b) Teoria da Literatura; c) Uma língua estrangeira moderna; d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior; e) Literatura Latina; f) Filologia Romântica; g) Língua Grega e h) Literatura Grega. A escolha dos itens c) e g) importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d) e h).

O número reduzido de horas aula destinado ao ensino de Língua Estrangeira na licenciatura dupla, 360 horas de língua inglesa e 120 horas de literatura inglesa, confere um *status* de inferioridade à disciplina de língua estrangeira se comparado à língua materna. Isto porque, apesar de denominada licenciatura dupla, a maior parte das aulas destinava-se ao ensino de língua Portuguesa. Este fato, conforme aponta Paiva (2003) ainda se faz presente em vários cursos em que se oferece a licenciatura dupla.

Diante da dificuldade em se formar bem o professor de língua estrangeira devido à limitada carga horária destinada ao seu ensino, o governo concede, em 1966, uma terceira opção para o curso de Letras: diploma único de língua estrangeira. Contudo, a distribuição das horas aula no currículo somente sofreu alteração em 1969, ano em que as disciplinas de Didática, Psicologia e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado, passaram a ser obrigatórias. Estas disciplinas, no entanto, essenciais para a formação do professor eram e, em muitos cursos ainda são, lecionadas por profissionais pedagogos sem formação específica de Língua Estrangeira e, portanto, sem o conhecimento da Linguística e da Linguística Aplicada. Este fato, segundo Paiva (2003), torna ausentes das aulas as especificidades encontradas na prática docente de língua estrangeira e contribui para a precariedade na formação do professor.

As explicações gramaticais que se ocupavam da exceção da exceção, o estudo de vocabulário e memorização de provérbios predominava nas aulas de Língua Inglesa e Prática de Ensino nos cursos de Letras nos anos 1960 e 70. Gil e Vieira Abrahão (2008) relatam que nesta época o método áudio-lingual começou a ser introduzido nos cursos de Letras no Brasil. Os professores em formação eram treinados a seguir aulas modelo baseadas no audiolingualismo; prática de repetições, explicação indutiva de gramática e apresentação de diálogos prontos, eram as técnicas ensinadas em aula. Quanto mais a aula do aluno-professor se aproximasse da aula modelo, melhor a avaliação.

Conforme afirmamos no capítulo II, as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de língua estrangeira mudam de foco a partir dos anos 1970 e passam de uma visão estruturalista de linguagem para uma visão cujo enfoque é maior no processo comunicativo e na interação social. Nesta perspectiva, além de investigar o aprendiz, as pesquisas passam a valorizar as dimensões afetivas e cognitivas do professor, o que propiciou uma nova tendência de pesquisa acadêmica: passa-se a pesquisar o ponto de vista dos próprios professores. (DETTONI, 2010)

Apesar do ensino voltado para o treinamento do professor para uso do método áudio lingual continuar predominante nos cursos de Letras na década de 1980, os princípios da *Abordagem Comunicativa* começam a se fazer presentes na área acadêmica e trazem uma perspectiva de ensino na qual não há mais sentido seguir procedimentos metodológicos rígidos. Desta forma, as pesquisas sobre a *Abordagem Comunicativa* trazem para os cursos de Letras um conjunto de princípios norteadores da prática docente, cujo foco está no processo comunicativo e na interação social.

É dentro deste contexto de rejeição a um modelo positivista de ensino, em que se preza seguir procedimentos padronizados elaborados por pesquisadores que não o professor, que, teóricos da educação, não satisfeitos com a escolarização no país, discutem um novo modelo de ensino, a *Racionalidade Prática* ou *Prática Reflexiva*⁸, no qual, em linhas gerais, o professor é visto como produtor de teorias e não há uma separação hierárquica entre teoria e prática.

⁸ Uma análise deste modelo de ensino está presente no próximo subtítulo.

Diante deste novo modelo de ensino discutido por teóricos da educação - a *Racionalidade Prática* ou *Prática Reflexiva* -, muitos professores universitários passaram a considerar em suas aulas o exercício da reflexão sobre a prática docente. Gravações de aulas, confecções de diários e sessões de visionamento⁹, passaram a fazer parte da prática docente de muitos professores universitários. Configura-se, assim, a *Prática Reflexiva* como base para a aprendizagem na formação docente (GIL e VIEIRA ABRAHÃO, 2008). No entanto, no início desse processo, o número de horas destinadas à disciplina Prática de Ensino ainda era muito reduzido, o que dificultava o trabalho do formador.

Elegendo a associação entre teoria e prática como essenciais para a formação do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 retira a obrigatoriedade de currículos mínimos, a fim de proporcionar maior flexibilidade aos cursos para viabilizar a articulação entre teoria e prática. Sob a perspectiva de língua como Prática Social, o documento estabelece a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, como finalidades da educação superior.

Dentre outras modificações estabelecidas por estas diretrizes, destacamos a exigência de curso superior para professor de educação básica; o aumento de no mínimo 300 horas para a disciplina Prática de Ensino – sendo o estágio curricular obrigatório a partir da segunda metade do curso e desenvolvido sob uma perspectiva interdisciplinar – e a necessidade de se associar o conhecimento teórico e prático não apenas no último ano de graduação, mas no decorrer do curso. Além de estabelecer cotas para o corpo docente - um terço dos professores com Mestrado ou Doutorado e um terço com dedicação integral - as diretrizes de 1996 passam a avaliar os cursos que devem solucionar seus problemas dentro de um prazo fixado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Contrário à visão dogmática de formação de professores voltada para o treinamento de técnicas de ensino, que prevaleceu durante o século XX e ainda se faz presente em alguns cursos, Moita Lopes (1996) questiona a qualidade da formação tecnicista de professores visto que, uma

⁹ Trata-se de uma prática reflexiva em que o professor, após ter gravado sua aula, assiste-a junto ao professor

vez treinado, o professor passa a ser um mero repetidor ou reproduzidor de teorias impostas a ele, o que o impossibilita de fazer escolhas sobre o que, como e por que ensinar. Portanto, uma formação voltada para o treinamento de técnicas de ensino não prepara profissionais autônomos, competentes e críticos, e, conseqüentemente, não contribui para a formação de um professor reflexivo. Neste sentido, a LDB de 1996 trata, nos artigos 61 e 62, da necessidade de se extrapolar o conhecimento na ação, já que o saber do professor deve contemplar o saber fazer e saber explicar o que se faz. Concordamos com Gimenez, Cristóvão, Furtoso e Santana (2008), ao afirmarem:

Diferentemente do modelo prescritivo de formação, o paradigma reflexivo requer a reestruturação de práticas a partir de análises contextualizadas de ensino. Não basta conhecer métodos de ensino. (p.304).

Neste contexto, o conceito do saber docente se amplia, conforme aponta Passarelli (2008 apud TARDIF, LESSARD e LAHAYE 1991): “Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. (p. 208) Para identificar os diferentes tipos de saberes do professor, Tardif (2002, p.36-39) propõe classificá-los nas seguintes categorias, sobre as quais explicam Schnetzler e Oliveira (2010, p. 126):

- i) Saberes da formação profissional (oriundo do conhecimento científico produzido na área de Educação e também da ideologia que permeia as instituições formadoras);
- ii) Saberes das disciplinas (que dizem respeito aos saberes sociais e tratados na instituição universitária);
- iii) Saberes curriculares (saberes sociais que a escola e a sociedade escolhem para serem transmitidos às gerações futuras, a serem formadas);
- iv) Saberes da experiência (desenvolvidos pelo próprio professor durante a profissão).

Ao realizar uma pesquisa sobre o quanto desses saberes está presente na prática do professor, Tardif (2002) conclui que a grande maioria se baseia em seus saberes experienciais

pesquisador, que propõe uma reflexão sobre a prática deste professor.

para realizar seu trabalho. Contudo, tem-se que, com exceção dos saberes experienciais, os saberes profissionais, disciplinares e curriculares constituem a maior parte do conteúdo de um programa de formação de professores. Este fato o leva a argumentar que um curso de formação de professores que não valorize o saber experiencial do professor, ou seja, que não pratique o modelo da *Racionalidade Prática*, não pode ser significativo para ele.

Se na década de 1990, o modelo de ensino da *Racionalidade Prática* ganha força nas pesquisas acadêmicas e ocorre o início de sua implementação nos cursos de formação, o começo do século XXI marca a prevalência deste modelo nas pesquisas acadêmicas sobre Formação de Professores. Como princípio norteador, prioriza-se considerar o professor como produtor de teorias que reflete sistematicamente sobre sua prática. Evidenciam-se a autonomia do professor e a adequação do ensino a contextos locais (SILVA, 2010). No entanto, esse modelo coexiste com a Racionalidade Técnica, que ainda orienta as práticas em sala de aula nos vários níveis de ensino¹⁰.

É neste contexto que são elaboradas as novas diretrizes curriculares, especificamente para o curso de Letras, em 2001, cujos princípios norteadores são a flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade de interesses e expectativas dos discentes. Valorizando a articulação entre teoria e prática, o documento ressalta a importância de se integrar os conteúdos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários - considerados a estruturação curricular básica do curso - aos estudos de formação profissional em Letras que incluem “[...] toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão” (CNE/CES 492/2001 p. 31). Isto se estende dos conteúdos das disciplinas e das atividades de prática de ensino - como o estágio curricular – a congressos e/ou cursos complementares.

A respeito dos segmentos de mercado em que o aluno de Letras pode atuar, consta no documento:

¹⁰ Trataremos deste assunto – coexistência da Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática – mais adiante

[...] visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. (CNE/CES 492/2001 p. 30).

Desta forma, o curso de Letras pode oferecer duas habilitações: Bacharelado, no qual o formando atua como tradutor, secretário, entre outros, e Licenciatura, cujo objetivo é formar professores. Ainda segundo o documento, CNE/ CES 492/2001, explicita-se quanto aos objetivos do curso:

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (p. 30)

Neste sentido, os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da instituição superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (CNE/ CES 492/2001, p.29)

Ressalta-se, portanto, a importância de se ampliar o conceito de currículo: ao invés de centrado em disciplinas, o currículo passa a compreender todas as atividades acadêmicas que envolvem o curso. Neste contexto, o papel do professor também se amplia porque passa a ter a função de orientador, no sentido de se comprometer com a qualidade da formação do aluno, além de se responsabilizar pelos conteúdos, função a ele já atribuída anteriormente (PAIVA, 2003).

Dentre as competências e habilidades requeridas ao graduado em Letras eleitos pelo documento, concordamos com Paiva (2005), ao destacar como quesitos básicos:

- domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
- a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária de Letras. (p. 351-352)

A percepção de aluno se modifica, segundo a autora, no sentido de entendê-lo como autônomo, emancipado, pois se espera que se utilize da pesquisa para direcionar sua formação para a área na qual pretende atuar profissionalmente. Nesse sentido, não só o papel do professor como também o do aluno se ampliam.

Com o objetivo de traçar diretrizes para cursos de formação de professores para educação básica, é aprovada a Resolução CNE/CP 1, em 18 de fevereiro de 2002. Corroborando com o princípio de proporcionar maior autonomia e flexibilidade às instituições para formularem seus próprios projetos pedagógicos, o documento pontua a forte necessidade de haver articulação entre teoria e prática ao longo do curso, assim como estabelece a obrigatoriedade de haver interação sistemática entre os cursos de formação e as escolas de educação básica. Sobre como deve ocorrer a articulação entre teoria e prática, consta no documento:

Art.12. A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art.13. 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (p. 04)

Para melhor esclarecer o que compreende prática como componente curricular e prática como estágio supervisionado ou prática de ensino, o Parecer CNE/CES Nº: 15/2005 explica que prática como componente curricular consiste em trabalhar atividades que proporcionem uma reflexão, discussão e ou aplicação de procedimentos relacionados ao exercício da docência, o que inclui disciplinas direcionadas à formação pedagógica. O estágio supervisionado, por sua vez, consiste em atividade de execução da docência pelo formando, acompanhada por profissionais e tem como objetivo firmar a articulação entre teoria e prática presente ao longo do curso.

Enquanto a prática como componente curricular deve estar presente ao longo de todo o curso, compreendendo 400 horas, o estágio supervisionado deve ocorrer a partir da segunda metade do curso e também deve compreender um total de 400 horas, restando 200 horas para atividades acadêmico científico culturais e 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, conforme consta na Resolução CNE/CP No 2, de 19 fevereiro de 2002.

No que diz respeito ao que deve explicitar o projeto pedagógico dos cursos de Letras, a Resolução CNE/ CES 18, de 13 de março de 2002, menciona o perfil dos formandos; as competências gerais e específicas a serem desenvolvidas durante o curso; os conteúdos básicos, de formação e os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; a estruturação do curso e suas formas de avaliação.

Com o intuito de firmar a avaliação de cursos superiores estabelecida pelas diretrizes de 1996, institui-se o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) como um dos procedimentos de avaliação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), também instituído pela lei No 10.861, de 14 de Abril de 2004. Embora tenha repercutido positivamente para melhora na qualidade de alguns cursos avaliados e para a ameaça de

fechamento de cursos avaliados como de baixa qualidade, este procedimento de avaliação não repercutiu nos cursos de Letras-Ingês por não ter sido selecionado como um dos cursos a serem avaliados. Já os cursos de Letras, no entanto, foram avaliados pelo ENADE em 2005, 2008 e 2011, porém com enfoque exclusivo para a habilitação de Língua Portuguesa, o que reafirma o descaso com que os cursos de Letras-Ingês continuam sendo tratados pelas autoridades.

Ao olharmos para a trajetória do curso de Letras no Brasil, torna-se perceptível a ocorrência de várias mudanças, desde o ensino inclinado para uma visão poética da língua, passando por uma visão mais comportamental, como no audiolingualismo, até uma visão de língua como Prática Social em que o ensino reflexivo passa a vigorar. Na perspectiva de língua como Prática Social, o ensino de gramática recebe um olhar reflexivo, no qual o aluno é instruído a construir sua própria aprendizagem, sempre guiado pelo professor e levado a refletir e não só a responder o “como” e “para quê”, mas principalmente o “porque”. Entretanto, é importante ressaltar o que nos lembra Paiva (2004): “[...] pesquisas acadêmicas e mudanças legislativas não são responsáveis por mudanças qualitativas” (p.10):

É necessário que a Instituição tenha vontade de mudar, interesse em ampliar a qualidade de seus cursos e, juntamente com seus professores, abertura para o novo e ousadia para sair de modelos tradicionais, experimentando novas formas de organização e metodologias mais adequadas ao perfil do professor do novo milênio. (p. 10)

É neste contexto de se questionar o modelo tradicional de ensino, que teóricos da educação passam a refutar o modelo da *Racionalidade Técnica* e, em contrapartida, defender o modelo de *Racionalidade Prática* ou *Prática Reflexiva*.

III.2. Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática

Dickel (2007) explica que a *Racionalidade Técnica*, um modelo positivista de ensino, tem origem no século XVIII, época em que ideais de igualdade, liberdade e fraternidade prevaleciam e

à burguesia, então nova detentora do poder, interessava oferecer ao povo uma escola que ensinasse o bastante para que se aprendesse a aceitar e respeitar a ordem social. Neste sentido, oferecer autonomia ao professor para ensinar não condizia com os interesses das autoridades, já que isto poderia desviar a escola de seu principal foco: preparar alunos para o mercado de trabalho, ensinando-lhes, para tanto, habilidades, conhecimentos e atitudes relacionadas ao mundo do trabalho e da produção.

Para Zeichner (1993), desde a Revolução Industrial até os dias de hoje, há uma tendência em associar o ensino a uma racionalidade técnica. Esta tendência é fato em muitos cursos de Letras, pois teoria e prática tradicionalmente ocuparam e, em muitos cursos, ainda ocupam lugares distintos dentro da grade curricular (SCHNETLZLER, 2000). Se, por um lado, os teóricos são vistos como produtores de teorias, por outro, os professores ocupam o papel de reprodutores, ou melhor, de implementadores da teoria por eles não desenvolvida.

A modalidade de curso 3 + 1 - três anos de bacharelado, ou seja, conteúdo teórico, e um ano de conhecimento prático, ou seja, o estudo de disciplinas voltadas para a formação do professor -, sempre esteve presente e ainda vigora em muitos cursos de Letras no país. Contudo, esta distância entre conhecimento teórico e prático esteve ainda maior na década de 1990, período em que a disciplina de Linguística Aplicada é supervalorizada nos cursos de Letras, valorizando a formação teórica do professor. Passarelli (2008) relata que “[...] a chave do ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor” (p 227). Este modelo de ensino em que há uma distância entre teoria e prática, sendo a prática subordinada à teoria, uma vez que se entende que as respostas sobre a melhor maneira de se ensinar estão em teorias acadêmicas, é referido por autores da educação como *Racionalidade Técnica*.

Contreras (2002), contrário a este modelo, explica que o norteador da *Racionalidade Técnica* é a instrumentalização do ensino. Nesta perspectiva, o ensino é visto como um produto, ou seja, existem técnicas pré-estabelecidas e procedimentos considerados corretos em que o professor deve se basear para atingir o resultado esperado. Trata-se de uma concepção positivista de ensino que, segundo o autor, limita a competência do professor.

Na *Racionalidade Técnica*, as técnicas e procedimentos são desenvolvidos por acadêmicos que se encontram fora do ambiente escolar e que, portanto, não vivem o cotidiano de um professor em sala de aula. Estabelece-se aí uma distância entre teoria e prática, sendo esta última subordinada à primeira. Neste sentido, defende-se a aplicação do conhecimento e do método científico em detrimento à análise da prática. Conseqüentemente, formam-se professores centrados no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas.

Questionando esse modelo da *Racionalidade Técnica*, a *Prática Reflexiva* compreende que as respostas proporcionadas pelas teorias não dão conta da complexidade da prática educativa. Ao se deparar com situações problemáticas como, por exemplo, conflitos morais, que requerem esclarecimentos, análise e decisão, o professor não consegue resolvê-los por meio de técnicas pré-estabelecidas. Sabe-se, porém, que tais situações complexas acompanham permanentemente a prática de um educador. Neste sentido, para Pérez Gomez (1992), não parece correto considerar a atividade do professor como prioritariamente técnica, mas como “[...] uma atividade reflexiva e artística na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico”. (p. 100) O autor critica, ainda, esta formação que separa a teoria da prática e defende uma formação que abranja a teoria e a prática simultaneamente, desde o início da grade curricular.

É dentro deste contexto de buscar uma reflexão e possíveis melhoras na qualidade do ensino ante as situações complexas vividas pelo professor, que o modelo de ensino da *Racionalidade Prática* ou *Prática Reflexiva* se insere. Ao contrário do professor técnico que, segundo Elliot (1991), não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, o professor reflexivo possui flexibilidade e sensibilidade para adaptar seu conhecimento às características que a situação lhe apresenta e busca sua auto-avaliação constantemente. Através de sua experiência, o professor reflexivo pode ser considerado autor de suas decisões, pois é ele quem vive as situações singulares de seu cotidiano profissional. Desta forma, ao contrário do professor técnico, que se utiliza de técnicas estabelecidas por outros fora do ambiente escolar e que, portanto, para Contreras (2002), sua autonomia é enganosa, o professor reflexivo tem sua autonomia legitimada, pois é atuante no processo de reflexão sobre suas ações.

Pérez Gómez (1992) traz o seguinte conceito de *reflexão* segundo a perspectiva da *Racionalidade Prática*:

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (p.103)

Na *Racionalidade Prática*, o professor é reflexivo e se torna um questionador da sala de aula, ou seja, de sua prática docente, pois como aponta Pérez Gómez (1992) “[...] atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade”. (p.110)

Nesta perspectiva, Gil e Vieira Abrahão (2008) trazem a seguinte explicação sobre os fundamentos da aprendizagem docente como *Prática Reflexiva*:

A aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente. (p. 228)

Tardif (2002) pondera que valorizar a prática docente não significa descartar a teoria, mas alerta para o perigo de uma supervalorização da teoria sem a interação com a prática. O autor defende que um curso para professores deve valorizar a experiência cotidiana do aluno docente. Deve-se entender o professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas como produtor

do mesmo. Esta produção de conhecimento acontece através da reflexão sobre a prática do professor. O professor reflete e pesquisa sua prática e, articulando-a com teorias, conseqüentemente, produz teorias.

O problema, porém, é que a prática não é estática, previsível, ou seja, não se trata de um sistema fechado, invariável, o que implica na necessidade de estudá-la continuamente. Zeichner (1993) enfatiza a importância da reflexão sobre a prática em grupos de professores porque considera que através de reflexões sobre práticas facilitadas por um professor – pesquisador, neste caso o formador, torna-se possível teorizar a prática docente. Uma vez que se teorize uma prática docente, ela passa a ter uma importância coletiva, sendo relevante para outros professores. O professor passa assim, a ter um papel de pesquisador, ou seja, “[...] torna-se investigador de seu próprio processo de ensino. (PEREIRA, 1999, p.119 apud SCHNETZLER, 2000). Vale ressaltarmos, no entanto, conforme aponta Fiorentini (2004), as diferenças conceituais, embora complementares até certo grau, entre ser “professor reflexivo” e “professor investigador” ou “pesquisador”.

O processo de reflexão, para Fiorentini (2004), consiste na etapa anterior ao processo de investigação, já que é nesta primeira fase que o professor reflete e analisa aspectos que envolvem a totalidade de sua prática docente, como por exemplo, aspectos éticos, políticos, socioculturais e científicos. A complexidade de sua prática docente leva o professor a questionar problemas que podem direcioná-lo a uma investigação que, por sua vez, se trata de um processo mais exigente, pois requer um estudo sistemático, em que há a delimitação de um problema, uma metodologia de investigação e uma posterior publicação dos resultados. Tem-se, portanto, que “[...] toda a prática investigativa pressupõe e realiza-se mediante um processo altamente reflexivo dos que realizam a pesquisa. Toda pesquisa é uma forma especial de reflexão, mas nem toda reflexão é necessariamente pesquisa” (FIORENTINI, 2004 p. 249). Da mesma forma, podemos dizer que nem todo professor reflexivo é investigador, porém todo professor pesquisador ou investigador é reflexivo, de forma que tornar-se professor investigador configura-se em alcançar um estágio mais avançado da reflexão, sendo um “*desdobramento natural de uma prática reflexiva*” (LUDKE, 2007 p. 41). Ser professor pesquisador, no entanto, é uma opção do profissional, uma

vez que envolve árduo esforço intelectual, pois é inserido neste contexto que o professor, investigando sua prática, produz teorias que vão redimensionar e resignificar seu trabalho docente, como também contribuir para a produção acadêmica da área de educação.

Logo, ao contrário de aplicação de técnicas e procedimentos prontos, pontuando o que é certo e errado, e, portanto, idealizando situações de prática docente em que, na realidade existem conflitos cotidianos que acabam anulando a possibilidade de se utilizar este ou aquele determinado procedimento para determinada situação, entende-se por prática docente, dentro da perspectiva da *Racionalidade Prática*, como *um processo de investigação da própria prática*. (PÉREZ GOMEZ, 1992 p.112). Entretanto, conforme aponta Schnetzler (2000), praticar a *Racionalidade Prática* ou o *Ensino Reflexivo* não significa apenas refletir por refletir, mas refletir sistematicamente de modo a entendê-la, confrontá-la, transformá-la, sendo o próprio professor responsável por seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Contreras (2002) alerta para a importância de a reflexão ir além do imediatismo da sala de aula, de modo a problematizar aspectos que influenciam diretamente o ensino, como valores educacionais e a tecnocracia impostos pela instituição escolar. Para poder compreender sua prática docente assim como a burocratização da escola e seus modos de controle, ao professor é preciso se distanciar de sua prática, algo passível de ocorrer através de um processo de reflexão sistematizada. Sturm (2008) traz a seguinte explicação sobre o processo de transformação de um professor técnico para um professor pesquisador, o que exige uma mudança de concepção sobre a dinâmica da relação ensino-aprendizagem:

[...] o conhecimento deixa de ser um produto e passa a ser compreendido como um processo, o qual se passa em cada sala de aula, local em que o professor terá espaço para ensinar e, também, para aprender com seus alunos. A aprendizagem está sempre sendo construída, pois não há espaço para o acabado, para o pronto e para o perfeito. Fica evidente a necessidade de um professor tolerante que possa ver a sala de aula como ponto de partida para suas reflexões sobre sua própria atuação. Dessa forma, esse professor passa a ser um pesquisador da sua ação docente, vendo seus alunos como sujeitos do processo de construção de novos conhecimentos. (p. 341)

Smyth (1987, p. 20 apud CONTRERAS, 2002, p. 165) propõe alguns questionamentos sobre os quais o professor deve se indagar de modo a refletir criticamente sobre sua prática:

- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- Como cheguei a apropriar-me delas?
- Por que ainda continuo respaldando meu trabalho nelas?
- A que interesses servem?
- Que relações de poder estão implicadas?
- Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?
- Á luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Parece-nos não haver dúvidas sobre a coerência de se orientar pela *Racionalidade Prática* em detrimento da *Racionalidade Técnica*, conforme apontam as pesquisas em educação. Porém, tornar-se educador reflexivo e pesquisador é, sem dúvida, mais desafiador, pois requer um processo de mudanças de paradigmas pré-estabelecidos nas escolas, na comunidade escolar, assim como no sistema político e econômico vigente. Contudo, concordamos com Sacristán (2010), ao defender um modelo curricular como um instrumento flexível e aberto que possa ser contextualizado e adaptado à realidade de cada aula, dando maior autonomia ao professor que, por sua vez, deve realizar um trabalho de investigação crítica sobre sua prática docente, tanto individualmente quanto coletivamente e refletir sobre sua prática social, estando consciente de seu posicionamento político no sistema escolar e das implicações sociais que isto pode causar.

Importa chamar a atenção, entretanto, para as condições que professores, principalmente os de escola básica, têm para se orientar pela *Prática Reflexiva*. Em outras palavras, muito se tem publicado sobre a relevância da pesquisa na profissão do professor, mas pouco se tem problematizado sobre a viabilidade de ser professor pesquisador nas escolas de Educação Básica no Brasil (LUDKE, 2001). Sabemos que as condições de trabalho do professor: salas lotadas, desvalorização social, má remuneração (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010), constituem verdadeiros impasses para a concretização de uma *Prática Reflexiva*.

Em seu estudo sobre a viabilidade da pesquisa realizada por professores da escola básica, Ludke (2001) entrevistou 70 professores de 04 escolas consideradas “especiais” por estabelecerem parceria direta com universidades ou por incentivarem a produção de pesquisas por parte de professores por meio de ações específicas. Mesmo em se tratando de escolas “especiais”, seus resultados apontam limitações para o exercício da pesquisa, que se estendem desde problemas relacionados à má remuneração do professor, atribuição de atividades, falta de tempo à falta de espaço físico, como bibliotecas com carência de exemplares para os professores. Por outro lado, um novo perfil de professores, mestres e doutores, têm trazido uma cultura de pesquisa a estas escolas, embora possuam caráter solitário, já que se trata de pesquisas individuais. Além disso, os resultados do estudo denunciam a não socialização das pesquisas entre os professores, por não existirem ações nas escolas para sua divulgação.

Logo, deve haver determinadas condições de incentivo à pesquisa para que esta efetivamente ocorra nas escolas. Concordamos com o alerta de Ludke (2001), apoiando-se em Rui Canário, de que “[...] é preciso fugir da vitimização que transforma os recursos em grandes vilões, desenvolvendo uma cultura da “falta”, (p. 71), porém, não poderíamos deixar de registrar aqui os limites enfrentados pelas escolas brasileiras para se orientarem pela *Prática Reflexiva*. Corroboramos, ainda com a referida autora, sobre a importância da administração escolar em valorizar a produção de pesquisas dos professores no sentido de disponibilizar e/ou melhor aproveitar os recursos disponíveis para este fim.

No que diz respeito ao movimento do ensino reflexivo na formação docente, Zeichner (2008) traz uma análise sobre o que tem sido de fato praticado da *Prática Reflexiva* e em que medida isso tem contribuído para a formação docente. Entre tantos dados relevantes levantados pelo autor, destacamos:

[...] apesar de toda retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos, na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (p. 541)

Neste sentido, Zeichner (2008) denuncia o fato do conceito de “reflexão” ter repercutido de forma que os professores passaram a refletir mais sobre o seu próprio ensino no sentido de buscar reproduzir mais eficazmente o que lhes é imposto, já que, “[...] aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para atingir objetivos definidos por outras pessoas” (p.08), o que circunscreve as condições de um modelo de *Racionalidade Técnica* de ensino. O autor ressalta, porém, que há casos, embora sejam poucos, em que o professor tem autonomia para utilizar de sua criatividade para ensinar e, eventualmente alcançar a etapa de produção de pesquisa sobre sua prática. Entretanto, há um viés individualista das pesquisas, que tendem a focar sobre o próprio ensino do professor e seus estudantes, deixando de se discutir o contexto social e político do trabalho docente. Contudo, o autor sustenta que praticar o ensino reflexivo *não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino*, uma vez que requer dos professores um saber mais amplo:

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida dos seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (p.546)

Por corroborarmos com a ideia da *Prática Reflexiva* conforme pontuamos e também por considerarmos primordial a interação entre academia e escola – lugar em que mudanças qualitativas efetivamente podem ocorrer e, portanto, fator viabilizador da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, buscamos realizar nossa pesquisa dando voz ao professor, agente de extrema importância no processo de transformação do ensino. Coletamos nossos dados através de questionários seguidos de entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos do oitavo semestre de Letras-Inglês de uma universidade privada no interior do estado de São Paulo. A decisão de trabalharmos com alunos do último semestre do curso se deu por entendermos estarem supostamente mais bem embasados teoricamente para refletir sobre os temas em questão. Antes, no entanto, de seguirmos para o próximo capítulo, em que

descreveremos a pesquisa de campo e a metodologia utilizada, faremos, como nos capítulos anteriores, alguns apontamentos com o intuito de esclarecer nosso posicionamento sobre alguns dos temas discutidos.

O fato de professores sem formação específica em Língua Estrangeira lecionarem disciplinas essenciais para a formação do professor em cursos de Letras-Inglês, bem como a negligência das autoridades ao não inserir o curso em processos de avaliação nacional, como no ENADE, por exemplo, e, ainda o fato de muitas licenciaturas duplas – Inglês e Português – oferecerem uma carga horária de disciplinas de língua materna superior às de língua estrangeira (PAIVA, 2003), nos levam a concordar com a autora sobre o descaso com que o curso tem sido tratado pelas autoridades no sentido de não se preocuparem com a qualidade da formação do professor de língua estrangeira.

Conforme reiteramos anteriormente, pensamos que, ao invés da defesa da “cultura da falta”, faz-se mais importante dispormos de propostas alternativas; porém, uma quase que total não participação política no que tange medidas que se preocupem com a qualidade da formação do professor de Inglês como língua estrangeira, nos remete primeiramente, à preocupação em chamar a atenção para a necessidade de se inserir o curso de Letras-Inglês na pauta de medidas políticas que dizem respeito a mudanças quanto à formação do professor.

Outro aspecto sobre o qual gostaríamos de nos posicionar é em relação aos cursos de Letras oferecerem licenciatura dupla ou licenciatura única. Pensamos que a argumentação dos dois autores – Paiva (2003), a favor da Licenciatura única em decorrência da desigualdade de horas destinada às disciplinas específicas, no caso da Licenciatura dupla, sendo as de Língua Estrangeira significativamente inferiores às de língua materna, e Moita Lopes (2006 apud PAIVA, 2003 p. 13), a favor da licenciatura dupla, contra argumentando que há o risco do professor de licenciatura única adquirir uma postura colonizada, e, conseqüentemente, alienada, sobre a língua estrangeira que leciona – possuem apontamentos pertinentes.

Neste estudo, defendemos a licenciatura única dentro de uma perspectiva de formação da *Racionalidade Prática*, ou seja, que trabalhe constantemente o posicionamento crítico do professor em formação, por considerarmos ser mais coerente, embora ainda complexo – mediante um alunado que chega à universidade com um conhecimento deficitário sobre a língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2008) – atender as especificidades que a profissão exige de modo a formar o professor com maior qualidade.

Também contrários à visão tecnicista de formação de professores voltada para o treinamento de técnicas de ensino, concordamos com Moita Lopes (1996) ao pontuar que este tipo de formação, centrada no modelo de ensino da *Racionalidade Técnica*, reduz ou praticamente anula a capacidade do professor de pensar criticamente sobre sua prática docente. Embora também concordemos com a visão de Tardif (2002) sobre a necessidade dos cursos de formação de professores valorizarem os saberes experienciais do professor, ou seja, os saberes advindos de sua prática no trabalho, de modo que haja uma reflexão sistematizada articulando teoria e prática, os apontamentos de Zeichner (2008) sobre o fato de o ensino reflexivo estar pouco presente nos cursos de formação, nos levam a problematizar esta questão no sentido de sermos cautelosos para não ignorarmos as reais condições dos cursos de formação que constituem entraves para a prática deste Ensino Reflexivo.

Em outras palavras, apesar de prezarmos por um ensino reflexivo na formação de professores em Letras-Inglês, estamos cientes de que há vários impasses para se alcançá-lo, o que mereceria, por exemplo, novos estudos e reflexões sobre o assunto.

Realizados nossos apontamentos críticos sobre temas referentes à formação do professor discutidos neste texto e, após termos apresentado o embasamento teórico desta pesquisa passaremos, no próximo capítulo, a descrever a pesquisa de campo e a metodologia utilizada.

CAPÍTULO IV: PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIA

No sentido de complementar as discussões e responder às questões propostas anteriormente: analisar como professores em formação – estudantes do oitavo semestre de um curso da rede privada de graduação em Letras-Inglês – concebem a gramática e o ensino de gramática¹¹, baseando-se em sua trajetória de ensino e aprendizagem de Inglês antes e durante a graduação - optamos por realizar uma pesquisa de campo com alunos formandos de um curso superior de Letras-Inglês de uma instituição de ensino confessional de uma cidade no interior paulista.

Os procedimentos utilizados foram, em um primeiro momento, a apresentação formal à coordenação do curso, que nos concedeu autorização para execução da pesquisa e também nos forneceu informações sobre o curso em conversas informais tanto pessoalmente quanto por meio eletrônico. Em seguida, aplicamos um questionário para fins de breve identificação dos participantes e, por fim, realizamos entrevistas semi-estruturadas com sete alunos, dentre os 11 (onze) matriculados, interessados em participar.

Neste capítulo, discorreremos sobre os procedimentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa e, posteriormente, sobre a análise dos mesmos. Em um primeiro momento, com o objetivo de contextualizar e situar o leitor, apresentaremos o curso superior referido; em seguida, discorreremos sobre os procedimentos utilizados, bem como sobre o perfil e as características relevantes de cada participante da pesquisa. Por fim, por meio da realização de recortes das falas obtidas - realizados no sentido de indicar congruências e/ou particularidades entre os dados coletados na compreensão das concepções dos professores acerca da gramática e do ensino de gramática no ensino de Inglês – apresentaremos a análise dos dados, à luz do levantamento teórico.

¹¹ Para uma revisão da concepção de gramática adotada neste trabalho, remeto o leitor às páginas 40 a 43.

IV.1. Contextualização do campo de pesquisa: curso de Letras- Inglês

Implantado em 1971, o curso de Letras em questão¹² iniciou-se com a oferta de licenciatura dupla: Português e Inglês, cuja duração era de três anos. Mais tarde, em 1981, a duração do curso foi estendida para quatro anos, porém a separação entre as duas habilitações somente ocorreu de fato em 2003. O motivo que levou a instituição a tomar esta decisão foi a melhoria da qualidade de ambos os cursos, pois a separação das licenciaturas viabilizava a oferta de disciplinas específicas para cada licenciatura e, principalmente no caso da licenciatura de Letras-Inglês, proporcionava à instituição uma maior dedicação para trabalhar com um de seus maiores desafios: a heterogeneidade dos alunos com relação ao conhecimento da língua inglesa. Grande parte dos discentes, vindos de uma educação deficitária nos Ensinos Fundamental e Médio, chega à instituição com conhecimentos muito básicos da língua, enquanto outros já conhecem melhor a língua por a terem cursado em institutos de idiomas e, outros poucos ainda, possuem conhecimento avançado, pois estudaram e ou tiveram oportunidade de morar fora do país.

Além disso, disciplinas como Linguística, Morfologia e Sintaxe, eram lecionadas com foco exclusivo na Língua Portuguesa, não abordando assim, as especificidades da língua estrangeira. Este fato também se fazia presente nas aulas de Literatura Inglesa em que leituras e discussões sobre o tema ocorriam em língua materna, em decorrência dos alunos não terem conhecimento linguístico suficiente para fazê-lo em língua estrangeira. Deste modo, a instituição decide separar as habilitações de forma que cada curso passa a ter Projetos Pedagógicos distintos.

Os alunos que optassem pela licenciatura em Inglês, realizariam uma prova cujo objetivo seria avaliar seu conhecimento da língua para melhor adequá-los aos grupos de alunos que cursavam disciplinas de Inglês, como também liberá-los de disciplinas das quais, através da

¹² As informações aqui apresentadas foram fornecidas pela coordenação do curso pesquisado, que nos permitiu acesso ao seu Projeto Pedagógico e se mostrou solícita em nos atender tanto pessoalmente quanto através de mensagens eletrônicas.

avaliação, demonstrassem já possuir conhecimento. Este procedimento ainda vigora no curso com a particularidade de que se tornou opcional, ou seja, realiza a prova o aluno que deseja eliminar disciplinas por julgar já possuir o conhecimento requerido. Entretanto, cabe à coordenação estabelecer critérios e procedimentos quanto à realização da prova. Cabe ressaltar ainda que, conforme nos informou a coordenadora do curso, o perfil da maioria dos alunos refere-se àqueles advindos de um ensino de línguas deficitário e que objetivam aprendê-la durante o curso.

Ao constatar que exercer a licenciatura não consistia na intenção de grande parte dos alunos do curso de Letras-Inglês, a instituição percebe uma oportunidade para a oferta de um curso de Bacharelado em Letras-Inglês com habilitação em Tradução e Interpretação. Além de oferecer um novo curso, as disciplinas integrantes do “Programa para Formação de Professores” passam a ser oferecidas em junção com cursos de Filosofia, História, e Letras-Português.

No que tange à carga horária do curso Letras-Inglês, um total de 2856 horas, o Projeto Pedagógico estabelece que, em junção com o curso de Letras – Tradução e Interpretação em Inglês sejam oferecidas 1190 horas; 442 horas com Licenciaturas da Faculdade de Ciências Humanas, 204 com Letras – Português e 170 horas com qualquer outro curso da instituição. Já em relação às 1938 horas restantes, não há possibilidade de junção. A respeito do tipo de conhecimento exigido do professor em formação, consta no Projeto Pedagógico (2010):

[...] do professor exige-se, além do conhecimento da LE, uma compreensão teórica a respeito da linguagem, em seu sentido mais amplo. Conhecimentos que as pessoas necessitam para a comunicação e para construir significados no mundo social, marcado pelas instituições, pela cultura e pela história. Em outras palavras, exige-se dele conhecer a cultura, a forma de ser, de agir, de pensar e sentir do povo falante dessa LE. Já não basta apenas o conhecimento gramatical, como outrora. O professor de LE deve buscar a construção de sentido na interação real com o aluno. (p. 10)

Neste sentido, o documento ressalta a importância do professor de Língua Estrangeira ter o conhecimento além da língua em si, sobre a língua e como ensiná-la, uma vez que, aliado a

estas competências, está a importância do ensinar para transformar a realidade, o que implica formar profissionais críticos e reflexivos.

Corroborando com a visão de que teoria e prática devem articular-se ao longo do curso, a instituição estrutura sua grade curricular em blocos. O primeiro bloco consiste nas disciplinas de Língua Inglesa cujo objetivo é desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos alunos. Estas disciplinas estão dispostas na grade curricular da seguinte forma:

DISCIPLINAS	HORAS	CRÉDITOS	SEMESTRE
Língua Inglesa I	136	08	1 ^o
Língua Inglesa II	136	08	2 ^o
Língua Inglesa III	68	04	3 ^o
Leitura e Produção textual em Inglês I	68	04	3 ^o
Língua Inglesa IV	68	04	4 ^o
Leitura e Produção textual em Inglês II	68	04	4 ^o
Língua Inglesa V	68	04	5 ^o
Língua Inglesa VI	68	04	6 ^o
Expressão Oral em Inglês	34	02	8 ^o

Fonte: Projeto Pedagógico (2010), p. 17.

Nota-se que há, nos dois primeiros semestres, um acúmulo de horas da disciplina de Língua Inglesa, pois, conforme consta no Projeto Pedagógico, isto possibilita ao aluno atingir uma competência em nível intermediário mais rapidamente. Durante o 1^o e 2^o semestres, as aulas são ministradas por dois docentes, responsável cada um, por disciplinas distintas: uma cujo foco é trabalhar regras de organização estrutural buscando desenvolver a habilidade da escrita e outra cuja prioridade é desenvolver a habilidade oral através de exercícios de compreensão auditiva e de comunicação.

Cabe levantarmos aqui uma ponderação: salvo em casos de alunos com dedicação exclusiva aos estudos, poucos são os que atingem um nível de conhecimento intermediário no período de um ano. Em países como Chile e Colômbia, por exemplo, é exigido do candidato ao curso de Letras-Inglês, conhecimento intermediário da língua, avaliado antes de ingressar no curso. No caso do Brasil, não há uma avaliação específica e, conforme já afirmamos, a maioria

dos egressos possuem conhecimento linguístico deficitário e iniciam seus estudos na graduação - cabe à instituição desenvolver esta competência no aluno. (FARIAS, ARMENDÁRIZ, GIL, GIMENEZ, OLARTE, ABRAHAMS, 2008; CÁRDENAS, 2008; CLAVIJO, 2008).

Outro aspecto interessante no que diz respeito às disciplinas de Língua Inglesa se refere ao material didático utilizado: *Grammar in Use*, do autor Michael Murphy, cuja perspectiva teórica defende o “*Whole Grammar*”, um ensino de línguas cuja evolução de conteúdos ocorre em torno de assuntos gramaticais. (ELLIS, 2006) Trata-se de um livro organizado por tópicos gramaticais com nomenclatura tradicional, porém com exemplos contextualizados. Em cada unidade, apresenta-se uma explicação de determinado tópico gramatical como, por exemplo, o Presente Simples; o livro oferece exemplos de situações reais de uso e, em seguida, exercícios que abordam o foco gramatical em questão. Não há, entretanto, temas atrelados a cada unidade, já que o tema é o tópico gramatical em si. Tais características nos levam a concluir, juntamente com a análise dos relatos da entrevista à qual nos ateremos mais adiante, que o ensino de gramática consiste em um eixo principal das disciplinas de Língua Inglesa.

As disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada compõem o segundo bloco cujo foco é discutir aspectos sobre a língua e refletir sobre questões que envolvem o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Tomando a concepção de língua e linguagem como “[...] um objeto social, historicamente constituído, e que por sua vez constitui os sujeitos (Projeto Pedagógico, 2010, p. 18), o documento referido reitera a necessidade de saber a língua para ensiná-la, porém considera o *saber sobre* de igual importância para lecioná-la. Estas disciplinas estão organizadas na matriz curricular da seguinte forma:

DISCIPLINAS DA LINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA APLICADA	HORAS	CRÉDITOS	SEMESTRE
Introdução aos Estudos da Linguagem	68	04	1 ^o
Fonética e Fonologia	68	04	1 ^o
Morfossintaxe	68	04	2 ^o
Estudos Semânticos e Pragmáticos	68	04	3 ^o
Lingüística Aplicada	68	04	5 ^o
Estudos Discursivos	34	02	6 ^o

Fonte: Projeto Pedagógico (2010), p. 18.

Com o objetivo de dissipar preconceitos acerca de variantes da língua falada e escrita, assim como desenvolver a compreensão da língua e da literatura relacionada à cultura à qual pertence, as disciplinas cujo tema envolve literatura e cultura, compõem o terceiro bloco e estão dispostas a partir do terceiro semestre do curso, da seguinte forma:

DISCIPLINAS DE LITERATURA	Horas	Créditos	Semestre
Teoria Literária I	68	04	3 ^o
Teoria Literária II	68	04	4 ^o
Introdução à Literatura em Língua Inglesa	34	02	4 ^o
Literatura em Língua Inglesa I	68	04	5 ^o
Literatura em Língua Inglesa II	68	04	6 ^o
DISCIPLINAS DE CARÁTER CULTURAL	Horas	Créditos	Semestre
História da Língua Inglesa	34	02	5 ^o
Estudos da Cultura	34	02	7 ^o
Variantes da Língua Inglesa	68	04	8 ^o

Fonte: Projeto Pedagógico (2010), p. 18.

Embora reitere a relevância de tais disciplinas, o documento pontua o fato de poucas escolas explorarem temas relacionados à cultura e literatura nos ensinos de nível Fundamental e Médio. As práticas de ensino, outro bloco de disciplinas, com 400 horas na matriz curricular, propõem a articulação entre teoria e prática durante todo o processo formativo e estão atreladas ao estágio supervisionado e às atividades de trabalho acadêmico. Sobre o modo como a prática deve estar presente no curso de graduação, o documento utiliza o Parecer de CNE/CP 21/2002, segundo o qual:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um momento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (p.19)

Tendo em vista as especificidades das disciplinas relacionadas à política educacional, legislação e procedimentos normativos, como também quanto à educação inclusiva e utilização de novas tecnologias, a instituição decide atribuí-las à área de Educação, integrando algumas delas às disciplinas de licenciaturas da Faculdade de Ciências Humanas: Filosofia, História e Letras- Português. As disciplinas relacionadas à prática de ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são oferecidas apenas aos alunos de Letras- Inglês:

PRÁTICAS DE ENSINO – Interdisciplinares	Horas	Créditos	Semestre
Política, Educação e Docência	34	02	2º
Política e Gestão da Instituição Escolar.	34	02	3º
Ciência, Técnica e Educação	34	02	3º
Educação Inclusiva	34	02	4º
PRÁTICAS DE ENSINO – Ensino de Língua Estrangeira	Horas	Créditos	Semestre
Linguística Aplicada	68	04	5º
Ensino/aprendizagem e pesquisa em Língua estrangeira	68	04	6º
Ensino de Inglês com Propósitos Específicos	34	02	5º
Discurso e Ensino	34	02	6º
Cultura e Ensino	34	02	7º
Literatura e Ensino	34	02	7º
TOTAL	408	24	

Fonte: Projeto Pedagógico (2010), p. 19.

Com 400 horas na matriz curricular e priorizando a articulação entre teoria e prática, as disciplinas de Estágio Supervisionado, consideradas pré-requisitos para obtenção da licenciatura, iniciam-se no 5º semestre e se estendem até o final do curso:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Horas	Créditos	Semestre
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	34	02	5º
Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva	34	02	5º
Estágio Curricular Supervisionado I	68	04	6º
Estágio Curricular Supervisionado II	136	08	7º
Estágio Curricular Supervisionado III	68	04	8º
Estágio Supervisionado multidisciplinar	68	04	8º
TOTAL	408	24	

Fonte: Projeto Pedagógico (2010), p. 19.

O documento assume o conceito de estágio do Parecer do CNE/CP 21/2001 ao afirmar que:

[...] estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. (p. 20)

Desta forma, supõe-se que, sob supervisão de um docente habilitado, o aluno em formação experiencie o cotidiano de uma escola, através de atividades que envolvam desde aspectos práticos sobre a atividade docente até aspectos administrativos de uma gestão escolar. As disciplinas de formação geral, nas quais se inserem a Sociologia, Teologia e Cultura, Leitura e Produção Textual, Filosofia/ Ética, Psicologia e Cultura e também Libras, formam mais um bloco de disciplinas e têm como objetivo, conforme consta no Projeto Pedagógico, contribuir “[...] para orientar a conduta pessoal e ética, profissional e social do indivíduo” (p.21). A distribuição das disciplinas se dá da seguinte forma:

DISCIPLINAS	Horas	Créditos	Semestre
Sociologia	34	02	1º
Teologia e Cultura	34	02	1º
Leitura e Produção Textual	68	04	1º
Filosofia/Ética	34	02	2º
Psicologia e Cultura	34	02	4º
LIBRAS	68	04	4º
Total	272	16	

Fonte: Projeto Pedagógico (2010), p. 19.

Após termos apresentado o curso de Letras-Inglês no qual os entrevistados estudaram, discorreremos, no próximo tópico, sobre os procedimentos tomados para realização da pesquisa de campo, bem como características relevantes de cada participante que se fazem importantes para a posterior análise dos dados.

IV.2. Procedimentos metodológicos: caracterizações da pesquisa

Esta dissertação consiste em um estudo de cunho qualitativo interpretativo. A opção por tal método justifica-se por tratar-se de uma perspectiva de pesquisa que, segundo Davis (1995) “[...] centra-se na construção de significado dentro de um contexto social específico”. (p.433) Neste sentido, à luz das discussões teóricas desenvolvidas, buscamos analisar como professores em formação (estudantes do oitavo semestre de um curso de graduação Letras - Inglês) concebem a gramática e o ensino de gramática, baseando-se em sua trajetória de ensino e aprendizagem de Inglês antes e durante a graduação.

A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996), justifica-se por que: “[...] trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”. (p.02) Com o propósito de obter uma visão mais aprofundada da experiência do professor, sua visão e suas opiniões sobre o ensino e aprendizagem de línguas, optamos por utilizar inicialmente um questionário, que nos permitiu uma primeira aproximação aos participantes e, em seguida, entrevistas semi-estruturadas.

Conforme Dushku (2000), as entrevistas podem “[...] fornecer informações sobre comportamento, atitudes e crenças, contribuindo para uma compreensão mais profunda sobre as perspectivas e experiências dos participantes da pesquisa” (p.763). Portanto, por se tratar de um instrumento de pesquisa que oferece a possibilidade do entrevistador agir com certo controle, porém dando liberdade para o entrevistado, acreditamos que as entrevistas servirão como ponto de partida para a construção e análise dos dados.

É importante ressaltar que, anteriormente à coleta de dados, estabelecemos contato com a coordenação do curso, para obtermos autorização para a realização deste trabalho. Conforme posto anteriormente, a coordenação, além de nos conceder autorização, se mostrou solícita em nos atender tanto pessoalmente quanto através de mensagens eletrônicas. Em seguida, nos

apresentamos aos alunos formandos do oitavo período e, com a autorização do professor, aplicamos o questionário referido anexado ao termo de consentimento livre e esclarecido a fim de, em um primeiro momento, verificarmos a quantidade de alunos interessados em participar da pesquisa e de traçar um breve perfil dos mesmos, enquanto professores em formação, ou seja, a função do questionário foi caracterizar os sujeitos.

Desta forma, iniciamos em dezembro de 2011, a coleta de dados utilizando um questionário composto por cinco (05) questões que, contemplando alternativas fechadas, indagavam 1) Se o aluno havia estudado Inglês antes da graduação; caso sim, onde; 2) Se atuava como professor de Inglês; caso sim há quanto tempo e em que tipo de estabelecimento; 3) Se possuía disponibilidade para participar de uma entrevista.

Dentre os onze (11) alunos matriculados no oitavo semestre do curso, dez (10) estavam presentes e responderam ao questionário. Embora todos tenham respondido ter disponibilidade para realizar a entrevista, três não a fizeram em decorrência de problemas relacionados à falta de tempo ou por motivos pessoais. Descreveremos, a seguir, o material coletado no questionário.

Em relação à primeira pergunta, se o aluno havia estudado Inglês antes da graduação, oito (8) responderam sim e dois (2) não. Dentre os oito (8) alunos cuja resposta foi afirmativa, todos marcaram a alternativa *em Institutos de Idiomas* para indicar onde haviam estudado, sendo que apenas um (1) marcou duas alternativas: *em Escolas de Educação Básica e Institutos de Idiomas*. Os alunos cuja resposta foi negativa, por outro lado, não responderam à questão dois (2), seguindo as próprias instruções do questionário.

É importante tecer aqui algumas considerações no sentido de confrontar e problematizar estes primeiros dados. Todos os sete (7) entrevistados relataram ter estudado Inglês em escolas de Educação Básica sendo que, dentre eles, dois (2) marcaram a alternativa *não* para indicar se haviam estudado Inglês antes da graduação e os cinco (5) alunos que optaram pela resposta afirmativa, marcaram apenas a opção *em Institutos de Idiomas* para informar onde haviam estudado.

Dentre os três que não realizaram a entrevista, dois (2) marcaram a alternativa *sim*, em Institutos de Idiomas e um (1) marcou *sim*, em Institutos de Idiomas e na escola de Educação Básica. Se considerarmos a idade dos dois participantes que não realizaram a entrevista e marcaram *sim*, em *Institutos de Idiomas*, vinte (20) e vinte e cinco (25) anos, podemos inferir que eles tiveram aulas de Inglês na escola. Portanto, apesar de apenas um (1) aluno ter respondido que estudou Inglês na escola antes da graduação, todos também o fizeram. Antes de prosseguirmos e para melhor compreensão dos dados, consideramos importante apontar os perfis dos sete (7) entrevistados referidos¹³:

- **Letícia**, 23 anos, graduada em prótese dentária, atua há dez anos como professora de Inglês em Institutos de Idiomas; estudou Inglês em escola pública e em Institutos de Idiomas.

- **Isabela**, 28 anos, leciona Inglês há três anos para alunos particulares, e, logo após o término da graduação, iniciou sua carreira em escola regular particular; estudou Inglês em escola pública.

- **Roberta**, 45 anos, atua na área de segurança há 10 anos, não possui experiência como professora de Inglês; estudou Inglês em escola pública e sentiu necessidade de cursar o idioma em institutos particulares durante a graduação para melhorar seu desempenho linguístico.

- **Luiza**, 21 anos, auxiliar administrativa em uma empresa multinacional há seis meses; estudou Inglês em escola pública e em Institutos de Idiomas.

- **João**, 35 anos, trabalhou 09 anos em uma empresa fabricante de transportes pesados, e atua há 10 em uma empresa metalúrgica na área de ferramentaria; estudou Inglês em escola pública e, após o término do Ensino Médio, cursou Inglês por dois anos em Institutos de Idiomas antes de iniciar sua graduação.

¹³ Os nomes dos participantes foram alterados para preservação do anonimato.

- **Gabriela**, 25 anos, possui experiência na área de auxiliar administrativa; estudou Inglês em escola pública.

- **Lucas**, 40 anos, com 20 anos de experiência como professor de Inglês, fez curso técnico na área de mecânica, e, por se interessar em dar aulas de Inglês, desistiu do curso de engenharia; estudou Inglês em escola pública e em Institutos de Línguas.

Retomando nossas considerações, as seguintes informações registradas nas entrevistas nos auxiliam na compreensão do por que da maioria dos alunos entrevistados não considerarem a escola como um lugar em que estudaram a língua inglesa:

Letícia: *Na verdade eu comecei a estudar Inglês quando eu tinha uns 17 anos... de vir a estudar assim... que eu estudei no Yázigi. Até então eu fiz, fazia Inglês normal... E eu comecei a estudar de verdade quando eu tinha uns 17, 18 anos... que eu comecei no Yázigi [...]. Sim, na escola regular eu tinha. Eu ia bem. Mas eu tinha só essa... essa noção da escola mesmo.*

Lucas: *[...] na 5ª série eu já tive sim, aula de Inglês. Só que era muito fácil. Era aquela coisa de escola... bem fácil. [...] Ah bem simples... aulas assim, é... pelo conhecimento que eu tenho da língua hoje... o que se ensinava naquela época era bem superficial.*

Isabela: *Eu me lembro assim da professora, eu lembro muito dela assim, boazinha e tal, mas eu lembro que não era tão puxado. Acho que talvez eu nem levasse tanto a sério.*

João: *Tive Inglês na 6ª série, mas... era o verbo TO BE..., era o verbo TO BE, né, “I Am”, “You are”, né, essas coisinhas bem básicas[...].*

Deste modo, percebemos uma congruência nos relatos com relação ao ensino de Inglês na escola: fácil, superficial, repetitivo, o que leva os alunos a desconsiderarem-no para informar onde estudaram Inglês antes da graduação.

Estes depoimentos vêm reafirmar os resultados apontados por Conceição (2006), Almeida Filho (2001) e Neves (1996), cujos dados de pesquisa também denunciam a prática de um ensino tradicionalista, arraigado no ensino de estruturas gramaticais presentes em muitas salas de aula de escolas básica em que se propõe lecionar Inglês como língua estrangeira. Concordamos com

Almeida Filho (2001) ao pontuar como fatores desencadeantes desta prática, a falta de incentivo à reflexão sobre a prática docente nos cursos de formação de professores bem como o baixo desempenho linguístico destes docentes, que, em muitos casos, têm nas explicações puramente metalinguísticas uma alternativa para não precisarem utilizar a língua alvo em sala de aula.

Neves (1996) sugere que esta prática arraigada de ensino advém de um conceito cristalizado em professores e alunos de que somente se aprende de fato sob a aquisição da competência gramatical. Segundo a autora, o professor assume papel autoritário ante o aprendizado do aluno que, por sua vez, espera as explicações do professor, ou seja, configura-se um ensino baseado na Transmissão – Recepção. Apesar de entendermos como relevante os apontamentos de Neves, dentro da perspectiva de sua pesquisa, neste estudo, notamos uma diferença, pois os alunos demonstram desgosto em relação à prática de ensino a que foram expostos na escola básica, chegando até mesmo a omitir ou a não mencionar seu ensino por considerá-lo insignificante em seu processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às questões do questionário, quatro (4) atuam como professores de Inglês, variando entre três (3) a vinte (20) anos como tempo de serviço. Dentre os quatro (4) que atuam como professores de Inglês, um (1) trabalha em escola regular, dois (2) em institutos de línguas e um (1) em institutos de línguas e aulas particulares. Os demais seis (6) participantes não atuam como professores de Inglês e alguns deles relataram, durante a entrevista, não terem interesse em exercer a licenciatura:

Luiza: *Eu uso Inglês em empresa, né. Então eu decidi por afinidade com a língua. E... tanto que hoje eu pretendo estudar uma coisa mais administrativa que é o que eu gosto de trabalhar.*

Roberta: *Trabalho na Guarda Civil. Então é bem legal assim você ter um curso superior lá dentro... pra você tá prestando concursos... então muito provavelmente eu não siga essa profissão de professora não.*

João: *[...] eu estou em uma empresa já há 10 anos praticamente. Então, não tem nada a ver assim... indiretamente, diretamente não tem nada a ver. Mas agora eu tô vendo que tem, (...) A empresa sabe, soube que eu estou fazendo faculdade de Inglês, né, Letras-Inglês. Então ela falou “como que tá o seu Inglês? Porque a gente tá sabendo que você tá*

estudando Inglês e eu preciso de uma pessoa, porque nós vendemos uma máquina pra Tailândia. Tá indo um técnico pra lá pra fazer um acompanhamento... né, ele vai fazer parte da automação e eu precisava de uma pessoa pra ajudar ele lá na comunicação.

Cabe ressaltar que o curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Inglês da instituição começou a ser oferecido em momento posterior ao início do curso dos alunos entrevistados. Nota-se, no entanto, que o motivo pela escolha do curso de Letras-Inglês destes entrevistados se deve a motivos pessoais diversos: gostar da língua, e também por motivos profissionais: viajar pela empresa e ou angariar novos postos em sua carreira dentro da empresa em que trabalha. Em ambos os casos o objetivo do ingresso no curso é aprender a Língua Inglesa para utilizá-la com autonomia em situações de trabalho e de lazer e não de lecioná-la.

Não podemos deixar de problematizar a que se deve o desinteresse dos professores em formação em exercer a licenciatura. Em uma pesquisa com 1500 alunos do terceiro ano do Ensino Médio sobre a atratividade da docência no Brasil, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) apontam como justificativas para a rejeição a tornar-se professor: a má remuneração; as más condições de trabalho; a crescente dificuldade em ter que lidar com situações de enfrentamento com os alunos e, ao fato de não haver reconhecimento social ao professor, uma vez que, conforme apontam as autoras, há a crença de que qualquer um pode ser professor, o que contribui para sua desvalorização. As referidas autoras ressaltam, no entanto, que esta imagem negativa associada à profissão docente é construída historicamente pela sociedade, pois é ela quem atribui *status* e valor às profissões. Neste sentido, faz-se necessário construir um referencial positivo do professor, o que somente se viabilizaria a partir de mudanças políticas efetivas na educação, ainda inexistentes no Brasil:

A sociedade brasileira tem como discurso a importância da educação, mas não há ainda a percepção dessa temática como uma questão de urgência, prioritária, que deve ser, portanto, objeto de políticas incisivas por parte do poder público e de ações diretivas capitaneadas por organizações civis e sindicatos. (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010 p. 203)

Evidencia-se, mais uma vez, portanto, a importância da ação do poder público para que haja um aumento no interesse de estudantes em se tornarem professores. Concordamos com o caráter prioritário de tais ações uma vez que, como também apontado pelas autoras Tartuce, Nunes e Almeida (2010), há uma tendência da diminuição do número de formandos em cursos de licenciatura, principalmente nos cursos de Letras em contraponto ao elevado número de professores próximos a atingir a aposentadoria, o que pode levar à escassez de professores em um futuro próximo. (Inep/ Ministério da Educação/ MEC, 2007).

Retomando os procedimentos da pesquisa, após a aplicação do questionário, contatamos os alunos, na semana seguinte, para agendarmos as entrevistas semi-estruturadas. Conforme afirmamos anteriormente, dentre os dez (10) interessados em realizar a entrevista, três (3) não a fizeram por motivos particulares. Nossa pesquisa contou com relatos de sete (7) alunos, sendo que os encontros ocorreram ora na universidade, ora na residência do entrevistado, respeitando a opção dos participantes.

Com duração média de quarenta a sessenta minutos, as entrevistas foram audiogravadas e a transcrição integral de cada uma delas se deu logo após a gravação¹⁴. Seguindo um roteiro pré-definido¹⁵, porém abrindo espaço para comentários e/ou perguntas durante a conversa, as questões das entrevistas semi-estruturadas buscaram aprofundar tópicos relevantes sobre a concepção de gramática e ensino de gramática dos entrevistados antes e durante a graduação. Os temas das questões abordavam: 1) Assuntos relacionados à trajetória de aprendizagem de Inglês; 2) O ensino de gramática antes da graduação; 3) Trajetória profissional do professor em formação; 4) O ensino de gramática durante a graduação; 5) A importância do conhecimento de gramática para o aluno e para o professor.

No próximo capítulo apresentaremos, fundamentados nas discussões teóricas realizadas, trechos e análises das entrevistas semi-estruturadas.

¹⁴ Transcrição realizada integralmente pela autora deste trabalho.

¹⁵ Em anexo neste trabalho.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Após a realização dos questionários e a subsequente seleção de informações significativas para reconhecer o perfil dos entrevistados, iniciamos as entrevistas semi-estruturadas nas quais, inicialmente, para fins de organização e análise, buscamos identificar e agrupar, nos relatos, falas que remetessem a concepções de gramática semelhantes, ainda que com variações em seu sentido. Deste movimento inicial de agrupamento das falas, emergiram os seguintes temas, que foram utilizados como eixos de análise: 1) Gramática como simplificação, repetição, exercício; 2) Gramática implícita e explícita 3) Gramática como regra para o bem falar e bem escrever; 4) Gramática como conhecimento sobre a língua. Apresentamos a seguir, as falas referentes ao primeiro eixo temático acompanhadas de algumas considerações:

1. Gramática como simplificação, repetição, exercício

Gabriela, Luiza, Letícia e João tecem os seguintes comentários sobre suas aulas de Inglês na escola básica:

Gabriela: *E o professor escrevia na lousa, passava pra gente, a gente copiava, fazia os exercícios e só.*

Luiza: *[...] lembro que no colegial a gente tinha o Present Perfect, tudo isso. Só que... como eram aqueles exercícios bem repetitivos de “siga o exemplo”, então... era meio mecânico, era uma coisa mecânica da língua.*

Letícia: *[...] o máximo era repetition, repetir umas coisinhas...*

João: *[...] na 5ª série eu já tive sim, aula de Inglês. Só que era muito fácil. Era aquela coisa de escola.... bem fácil.*

Percebemos uma congruência nos dados no sentido de descrever as aulas de Inglês na escola como um ensino que, para a maioria dos entrevistados, não contribuiu para sua aprendizagem por considerarem-no muito básico e desestimulante. Notamos uma crítica em relação à simplificação do ensino no sentido de não haver maior complexidade nos conteúdos e variedade na abordagem de ensino do professor.

Conforme mencionamos anteriormente, Almeida Filho (2001) aponta como fatores que desencadeiam este ensino simplificado, a falta de problematização sobre a prática docente nos cursos de formação bem como o baixo conhecimento linguístico do professor em relação à habilidade oral. Este ensino mecânico da língua, apesar de considerado tedioso pelos alunos, segundo Richards e Rodgers (2011), é utilizado em contexto escolar em que se prioriza o ensino da leitura, como é o caso da maioria das escolas brasileiras. Já Neves (1996) sugere uma supervalorização do conhecimento gramatical por parte de professores e alunos como causa deste tradicionalismo no ensino. Entretanto, as falas dos entrevistados nos mostram uma reprovação a este tipo de ensino, o que nos remete ao fato desta valorização do conhecimento gramatical estar mais introjetada no professor que, conforme questiona Almeida Filho (2001), possui poucas oportunidades, ante a complexa realidade de seu dia-a-dia profissional, para refletir sobre sua prática.

A associação deste ensino com os estágios supervisionados que os entrevistados frequentaram durante a graduação, no entanto, nos alerta para o fato de que aparentemente houve poucas mudanças em relação ao ensino de Inglês em escolas públicas. Quando perguntados sobre o ensino de Inglês que tiveram na escola, Luiza e João relataram:

Letícia: *...lousa... era escrever na lousa e a gente copiava... às vezes havia uma explicação... basicamente o que eu vejo hoje nas escolas que eu faço estágio, né? Que eu fiz.*

É... basicamente... talvez acho que tenha melhorado um pouquinho... não sei... mas era basicamente isso: era gramática, aquela coisa do verbo... verbo To BE... colocava na lousa... as regrinhas... era tudo escrito... não era nada falado.

João: *Era o verbo TO BE...era o verbo TO BE, I am, You are, essas coisinhas bem básicas e... é como hoje. A gente tem participado dos estágios e tem muitos professores que falam assim “olha, o Inglês aqui na escola é mais pra vocês terem uma noçãozinha, porque não dá pra aprender mesmo”.*

Estes relatos nos indicam que há casos em que o aluno estagiário não vê a prática do professor regente como exemplo para exercer sua profissão, mas sim um exemplo do que não fazer, já que, muitas vezes, as aulas constituem em atividades de tradução com pouco envolvimento por parte dos alunos. Mais uma vez percebemos uma visão crítica em relação à simplificação do ensino, especificamente à simplificação do ensino de gramática: o professor transmite as regras aos alunos e estes assumem o papel de receptores passivos de informação.

É interessante observarmos que a fala da professora “*olha, o Inglês aqui na escola é mais pra vocês terem uma noçãozinha, porque não dá pra aprender mesmo.*” nos remete a uma isenção do próprio professor sobre sua responsabilidade de ensinar. Se o discurso neoliberal transfere a responsabilidade do Estado para o aluno, no sentido de que seu sucesso escolar depende de seu esforço individual, vemos esta “transferência” de responsabilidade na fala desta professora, porém com a particularidade de que sua fala nos remete a uma anulação da possibilidade de se aprender língua estrangeira na escola pública e à necessidade do aluno procurar um instituto de línguas e ou colégio particular onde possa realmente aprender.

Este depoimento nos leva a associá-lo ao modo como os próprios PCNs trabalham a situação precária do ensino de línguas nas escolas básicas: ao invés de problematizá-la, busca-se maneiras de adequar-se à precariedade. Também no sentido de denunciar um ensino voltado para Transmissão-Recepção, Luiza comenta:

Luiza: *Sempre lousa, exercícios na lousa... e assim por diante. Mas o verb to be eu lembro que era aquela coisa de por o verbo na lousa. O professor não explicar que o verbo é só o am, are e is. Então a gente achava que os pronomes faziam parte do verbo... eu só fui descobrir depois, assim... que pronome é uma coisa, o verbo é outra, mas era uma aula bem, bem repetitiva mesmo.*

Interessante observar aqui que esta simplificação do ensino nem sempre é esclarecedora para o aluno, como nos mostra Luiza. Ela critica este modo simplista de se ensinar a língua pontuando a falta de explicação sobre a língua. A falta de uma simples classificação gramatical dificultou sua compreensão sobre um assunto supostamente simples. Cabe pontuarmos o que apregoam Silva, Pilati e Dias (2010), ao sugerirem o uso da nomenclatura e ou da classificação de termos linguísticos para fins de reflexão sobre a língua por entenderem-no como um instrumento esclarecedor para o aluno. Entretanto, estes autores rejeitam o uso da metalinguagem como objetivo de ensino. Nesse sentido, Gabriela faz o seguinte comentário sobre suas aulas na escola:

Gabriela: *Verbo TO BE. (risos) aquelas aulinhas que o professor chega, era acho que uma ou duas aulas por semana, duas aulas por semana, de cinquenta minutos cada, passava na lousa os pronomes, o verbo TO BE, fazia os exerciciozinhos e avançava um pouquinho na gramática, um verbinho ou outro diferente e só. No ano seguinte, mesma coisa, começava com o verbo TO BE, avançava um pouquinho...*

O uso recorrente do diminutivo nos remete à ideia de simplificação, falta de desafio intelectual para o aluno. Aqui também percebemos a gramática associada à explicação na lousa pelo professor e exercícios para os alunos, ou seja, o professor como transmissor e aluno como receptor, uma prática rotineira com pouca evolução intelectual. A respeito das aulas de Inglês durante a graduação, Luiza, Gabriela e João comentaram:

João: *“I wish I could...” completar. Um moooooonte de “I wish I could”. “Tipo fill in the gaps”. Então você ficava muito, muito com aquilo ali.*

Luiza: *Então, foi um repeteco muito grande de folhinhas e perguntinhas “What would you do if....” tinha metade da aula era essas coisas de completar, de “o que você faria se..” Então isso era a parte comunicativa. E na parte gramatical, trabalhou coisas assim... exercícios de completar com... exercícios simples*

Isabela: *Ela colocava o tópico e colocava lá a regrinha, como era, pronome mais verbo mais o seu nome. Elas colocavam, sim, a regrinha na lousa e elas tentavam fazer uma coisa interativa. Por exemplo, elas faziam todo mundo repetir. Então tinha esse contato grande com os alunos. A gente fazia os exercícios e as explicações da gramática mesmo.*

Embora haja maior interação entre professor e aluno, a simplicidade com relação ao conteúdo, assim como a repetição quanto à maneira de se ensinar - através de atividades escritas e

orais de completar lacunas e repetição em grupo, técnicas de ensino comuns no método audiolingual - continuam fortemente presentes na fala destes entrevistados. Logo, podemos concluir que este ensino voltado para repetição, exercícios e simplificação de conteúdos, esteve presente tanto na escola básica quanto na graduação e que, conforme se evidencia nos relatos, existe uma crítica dos alunos á este modelo de ensino.

Autores como Richards e Rodgers (2011), Moita Lopes (2006), Consolo e Aguilera (2010), entre outros, criticam este ensino voltado para repetições sistematizadas e práticas de interação controladas pelo professor por considerarem-no pobre em oportunizar situações autênticas de comunicação aos alunos, que, presos às situações idealizadas de diálogos prontos, exercícios padronizados de gramática e atividades de completar espaços em branco explorados em salas de aula, tendem a não se engajar bem em contexto real – imprevisível – de uso da língua.

Neste sentido, os autores referidos reiteram sua crítica ao ensino estrutural e behaviorista de línguas ao pontuarem sua concepção de alunos como meros repetidores de situações idealizadas que, em sua maioria, tendem a homogeneizar a gramática, determinando situações binárias de seu uso: certo ou errado, formando assim, alunos condicionados a uma língua estática, linear, o que descarta a possibilidade de se formar sujeitos históricos capazes de se posicionar criticamente ao utilizar a língua alvo.

Seguindo esta linha de rejeição a um ensino simplificado e repetitivo, Franchi (2006) alerta para a importância de se praticar um ensino de gramática como uma atividade pensante e não reprodutora, que propicie ao aluno autonomia para experimentar a língua de forma a analisá-la, compará-la e transformá-la, construindo sua própria linguagem. Vale ressaltar, no entanto, que o autor é contra um espontaneísmo radical e reconhece a importância do ensino das regras, porém advoga um ensino de gramática que trabalhe a adequação, espontaneidade e criatividade no uso da língua. Este ensino simplista, contudo, não parece atender a estes princípios¹⁶.

¹⁶ Para uma revisão da concepção de ensino de gramática por nós adotada neste trabalho, remeto o leitor às páginas 40-43.

Esta compreensão de que a gramática deve ser simplificada para o aluno, de modo que ele não precise refletir sobre a língua, está presente na fala de Roberta ao comentar sobre o estágio em que atuou durante a graduação:

Roberta: *Assim, eu tinha que seguir algo da escola, não podia estar fugindo muito da gramática e a professora já foi falando “olha, tem que ser muito fácil, extremamente fácil, porque gramática eles não sabem”. Então, tinha que tá buscando meio que outras alternativas pra tá inserindo uma gramática, o verbo TO BE ou... terceira pessoa do singular, não sei se pelo fato de ser sexta série, a princípio ela achou que fosse muito avançado.*

Na fala de Roberta notamos o fato dos próprios professores de escolas públicas não acreditarem no sucesso de aprendizagem de seus alunos. Notamos também que isto influenciou a aula da aluna que se viu pressionada a lecionar algo fácil. É interessante observar que ao dizer “*tem que ser fácil, porque gramática eles não sabem*”, a professora deixa claro que gramática é difícil e, conseqüentemente, gramática não poderia estar presente na aula da aluna estagiária. Além disso, percebemos mais uma vez um discurso que culpabiliza o aluno por não saber a gramática e, ao mesmo tempo, isenta o professor da responsabilidade de ensiná-la.

Ao professor estagiário, cabe adequar-se à situação dada, ao invés de buscar sua transformação. Notamos, através deste relato, a inexistência de uma reflexão sobre a prática docente, conforme evidenciado por Ludke (2001), autora que problematiza as condições reais das escolas básicas e aponta problemas relacionados à má remuneração do professor, atribuição de atividades, falta de tempo e de espaço físico assim como à falta de incentivo da administração à prática da reflexão, como fatores que inviabilizam o exercício da *Prática Reflexiva* nas escolas. Esta ausência de reflexão parece marcar os discursos tanto da professora da classe quanto o da própria estagiária.

Roberta relata o que planejou trabalhar em sua aula:

Eu tava pensando em dar, deixa eu ver, acho que tem uma atividade de palavrinha cruzada, é... crossword. Uma dessas atividades. Aí, assim... cores... referente ao Natal, red, purple... Acho que vai ser uma atividade assim porque a professora não quer que

insira nada de gramática e este tema não está incluso no no no planejamento escolar. Eu falei, não, eu vou estar trabalhando cores, coisas assim, que os alunos gostem.

Percebemos que a professora opta por direcionar sua aula para o ensino de vocabulário referente ao contexto do Natal. Neste caso, entendemos que, também Roberta, conforme instruída pela professora regente, preocupa-se em manter sua aula simplificada, e se além àquilo que ela acha que os alunos vão gostar, se adequando às exigências da professora, e não na efetividade da aprendizagem ou da evolução intelectual de seus alunos, o que é compreensível, dadas, no caso, as circunstâncias impostas.

A visão de gramática como algo não prazeroso e difícil de estudar, também está presente nos relatos de Letícia e Roberta:

Roberta: *e... eu tinha que, eu mesma que tinha que estudar muito então pra entender aquela coisa, aquela gramática rápido...*

Letícia: *... eu gostava porque eu sempre gostei de línguas... português eu gosto também... mesmo a parte de gramática.*

Cabe aqui refletirmos sobre o que leva estes alunos a terem esta visão negativa sobre a gramática. Se levarmos em conta o ensino a que foram expostos durante sua trajetória de aprendizagem – um ensino de gramática como algo rígido, com determinações de regras exatas, sem o incentivo a analisar, comparar e experimentar diferentes possibilidades – torna-se compreensível esta antipatia à gramática presente nestes relatos. Indagamo-nos, entretanto, qual seria a opinião destes alunos se tivessem aprendido gramática como um sistema dinâmico, flexível, que possui regras, mas que não são estáticas e sim passíveis de mudança porque se constituem histórica e culturalmente. (FRANCHI, 2006; FREEMAN, 2008).

Se por um lado os entrevistados criticam este ensino de gramática simplificado e repetitivo, por outro, ao longo da entrevista eles retomam esta ideia de simplificação, porém como algo positivo que deve ser feito para se ensinar a gramática:

Lucas: *Os livros hoje, na minha opinião, eles trazem uma gramática muito massiva, muito complexa... muito... tentando colocar mais do que o que o aluno realmente precisa. E... de repente se a gente conseguir simplificar mais pro aluno... simplificação da gramática..., eu vejo a gramática hoje como uma coisa bem simplificada, diferente do que eu via antigamente. Eu achava que a gramática era um absurdo, estrutura gramatical.*

Notamos, porém, que o sentido de simplificação para Lucas está em abordar a gramática mais sucintamente, sem a atenção a detalhes, ou seja, a uma explicação normativa, com extensas regras e determinações, o que, para Lucas, não têm relevância para se atingir fins de comunicação. Nesta perspectiva, a simplificação da gramática é vista como positiva. Cabe ressaltar que todos os depoentes reiteram a importância de se ensinar gramática dentro de um contexto, já que é desta forma, através de um contexto, que eles buscam simplificá-la:

Luiza: *Então essa explicação assim... mas sempre inserida num assunto diferenciado porque de repente pro estudante o assunto da gramática é um pouco mais chato, é um pouco mais pesado. Então, mesclar, trazer isso de uma maneira... com um assunto diferenciado... isso torna a gramática mais suave.*

João: *Sei lá, uma conversa com os alunos e... "ah não, eu gosto de cantar" Então, você começa então, a partir de cantar, você começa a elaborar frases, entendeu? "I like to sing". Então você vai trabalhar essa parte bem simples e pedir pra que eles criem a sua própria frase... ensinar o que é que é o sujeito, o que é que é o verbo... entendeu? Então... de uma maneira bem light... eu acho que é possível ensinar.*

Gabriela: *É explicando as regras, mas de uma maneira mais simples, mais enxuta, não perder muito tempo nisso.*

A valorização de um ensino de gramática “*mais suave, light, enxuto*”, dentro de um contexto, nos auxilia a perceber o quanto os entrevistados enfatizam o saber a língua em uso em detrimento do saber sobre a língua, sendo esta uma característica marcante da *Abordagem Comunicativa*. Desta forma, podemos inferir que há influência da *Abordagem Comunicativa* na fala de nossos participantes.

Em linhas gerais, estes relatos nos mostram uma crítica ao ensino de gramática como repetição, exercício, simplificação. Entretanto, a simplificação da gramática reaparece ao longo da entrevista no sentido de que deve ser feita de modo a facilitar a aprendizagem do aluno para

usar a língua em contexto real de comunicação. Passaremos a seguir, para a análise de nosso segundo eixo temático.

2. Gramática explícita e/ou implícita

Os relatos de Letícia e Lucas sobre suas aulas de Inglês em Institutos de Idiomas nos indicam uma valorização da instrução implícita de gramática:

Letícia: *Ah, imagina, diferente. Lá é baseado na Communication Approach, então... aquilo que eu já tinha visto, algumas coisas, eu tava trabalhando de forma diferente... de forma mais interessante. Então eram aulas dinâmicas, tinha conversa. A gente tinha que inventar “ah, você vai ser o garçom e você vai ser o client, no restaurante.” Mas era gostoso porque “ai que legal” a gente usava aquilo lá, falava.*

Lucas: *Conversação, é... sair um pouquinho do livro também, a gente sempre falava de alguma coisa fora do livro, alguma coisa dentro da nossa realidade, isso era muito interessante. Existia uma boa descontração na aula, a gente discutia sempre assuntos que... do nosso dia a dia... muito legal.*

Podemos notar nos relatos acima que o ensino de Inglês nos Institutos de Idiomas se diferencia do Inglês lecionado em escolas. Observando os enunciados produzidos pelos entrevistados, percebemos a presença de aulas mais dinâmicas, com a participação efetiva dos alunos. O relato da professora Letícia, *Ah, imagina, diferente. Lá é baseado na Communication Approach*, nos leva a refletir sobre o quanto os princípios desta filosofia de ensino está presente na fala dos entrevistados. O fato de elogiar a *Abordagem Comunicativa* sem hesitação nos leva a concluir que o entrevistado acredita que esta abordagem é a mais adequada e deve ser utilizada em aula.

Luiza e Letícia nos dão a seguinte explicação sobre como o professor abordava a gramática em aula nos Institutos de Idiomas:

Luiza: *[...] a maioria era a sequência do livro só que os livros são... . Sempre tinha o assunto da lição e... daí depois a unidade do livro era baseada naquele assunto, geralmente um assunto cultural. E daí nesse assunto cultural vinham as explicações de vocabulário, e também da gramática. Então, a gente passava a lição inteira discutindo*

um determinado assunto, é... vendo o vocabulário, é...via uma determinada coisa de gramática... era uma sequência meio parecida.

Luiza: *É... tinha uns quadros assim explicativos no livro. E sempre a professora fazia uma explicação bem maior, do que o quadrinho que tava lá e... geralmente, o textinho introdutório da matéria vinha com esse assunto gramatical inserido. Então, primeiro a gente via dentro de um contexto a gramática e, daí, depois que era explícito. “Olha, é assim que faz, isso daqui você tem que usar dessa maneira...” Então ela ia pra lousa...*

Letícia: *Era uma coisa natural.*

SIM... tem gramática...mas assim, ela tá na... não tá...”hoje a gente vai ter aula de gramática”. Tava assim, na verdade nas entrelinhas, do ensino... então, a gente tava aprendendo algumas expressões... a gente tava vendo frases... ou... sei lá... algum texto e aí entrava... de repente... uma terceira pessoa do singular lá... regrinha do S do verbo... Então, a gente reparava naquilo: “ nossa, mas tá diferente... não tinha visto esse S no verbo, agora tem...”

Estes relatos nos mostram como os entrevistados pensam a gramática em um contexto de conversação, de comunicação: a gramática *nas entrelinhas, assunto gramatical inserido em um contexto*. A teoria da *Abordagem Comunicativa* não sugere que a gramática tenha que estar nas entrelinhas, mas afirma não ser o ponto central da aula, já que assim como a competência gramatical, ou competência linguística, o aluno deve desenvolver a competência discursiva, a sociolinguística e estratégica, sendo estas as quatro subcategorias que formam a Competência Comunicativa de Canale e Swain (1980), conforme consta no capítulo 2. Neste sentido, esta forma de se pensar a gramática como ponto não central de uma aula, acaba sendo interpretado pelo professor como algo que está “lá dentro do contexto”.

Desta forma, entendemos que, para nossos participantes, a gramática é compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem. Não há uma recusa da gramática completamente, porém há uma recusa parcial quando se compreende a gramática como parte do processo. Isto porque uma atividade de análise linguística que incentive o aluno a analisar as regras, compará-las e ousar transformá-las, não parece ter espaço nesta aula, que, a princípio, busca explorar a gramática para fins exclusivos de conversação dentro do contexto apresentado e, mesmo assim, esta exploração ocorre nas “*entrelinhas*”, ou seja, não recebe muita atenção durante a aula.

Também percebemos esta visão de gramática para fins de conversação nos relatos de Isabela e Gabriela sobre suas aulas de Inglês na graduação:

Isabela: *Então assim, sempre teve essa dinâmica, sabe, elas nunca foram de perder muito tempo na lousa. Elas colocavam a base, a regra e depois elas tentavam interagir com a gente.*

Os pronomes, significado, verb to be, a regrinha lá “I + am + então elas colocavam e deixavam isso lá no quadro, mas não ficava muito tempo nisso não.

Elas deixavam explícito que a aula era sobre presente e tal.

Gabriela: *Ela ia falando os exercícios e... ia passando algumas coisas na lousa. Quando acontecia de alguma palavra diferente, alguma dúvida, assim, ela tentava passar oralmente e a gente fazia os exercícios oralmente, sempre em Inglês.*

Ao contrário do ensino nas Escolas de Idiomas, em que os entrevistados parecem dar mais importância à instrução de gramática “nas entrelinhas”, na graduação, a instrução explícita de gramática parece estar mais presente. Entretanto, conforme comenta Isabela, “*não se perdia muito tempo com isso*”, o que nos remete a ideia de que pensar sobre a língua não é importante já que a gramática não faz sentido em si, mas sim na medida em que ajuda a melhorar a capacidade de comunicação do aluno, não importando, portanto, a capacidade que ele tem de pensar sobre a língua.

Outro aspecto interessante no relato de Gabriela nos chama a atenção: “[...] *quando acontecia de alguma palavra diferente, alguma dúvida, assim, ela tentava passar oralmente*”. Este relato nos mostra que, salvo em situações que fugiam às regras postas na lousa, não há discussão e ou reflexão sobre fatos gramaticais que problematizem as regras. Não há, portanto, na prática deste professor, o incentivo à análise, comparação e experimentação de fatos gramaticais, o que, de certa forma, conforme explicam Franchi (2006), Freeman (2008) e Pennington (2008), condiciona o aluno a conceber a gramática como algo homogêneo, com regras exatas de uso¹⁷.

É interessante observar que apesar de tenderem a desvalorizar a instrução explícita de gramática, a maioria dos entrevistados, exceto Lucas, inclui em suas aulas o ensino explícito das

¹⁷ Para uma revisão de como trabalhar este ensino de gramática remeto o leitor às páginas 41-43.

regras, porém, como posto anteriormente, com o objetivo de auxiliar o aluno a se comunicar e não de proporcionar uma reflexão sobre a língua:

Luiza: [...] *por exemplo, se eu estivesse numa classe de adolescentes, eu acho que eu traria essa parte gramatical vinculada com um assunto interessante pra eles. Por exemplo, alguma música ou algum assunto juvenil. Então eu traria a gramática inserida e depois mostrar a gramática explícita pra eles verem, saberem como é que funciona... aquela explicação, mais detalhada... essa explicação falando “olha pessoal aqui você tem que usar pronome, o verbo tem que estar dessa maneira...” você deixar bem explícito o que é que acontece em determinada situação.*

João: [...] *eu acho que não é tão complicado pra ensinar. Por exemplo, o presente simples? Você... “o que que você gosta de fazer?” Entendeu? Sei lá, uma conversa com os alunos e...” ah não, eu gosto de cantar” Então, você começa então, a partir de cantar, você começa a elaborar frases, entendeu? “I like to sing”. Então você vai trabalhar essa parte bem simples e pedir pra que eles criem a sua própria frase... ensinar o que que é o sujeito, o que é que é o verbo...entendeu? Então... de uma maneira bem light... eu acho que é possível ensinar. Porque você tá ensinando... tá ensinando a gramática, tá mostrando o que compõe essa sentença, o sujeito, o verbo. Então você tem como ensinar não tão complicado. Uma maneira simples de ensinar e... a gramática tá presente.*

Letícia: [...] *eu acho que o legal é você ter, é essa coisa de ter a parte de comunicação, de diálogo, de conversa, de listening, de reading e a gramática dentro daquilo lá. Acho que é importante. É importante. Não pode falar não, não precisa ter gramática, não precisa ter regras, não precisa saber... Acho que precisa, eu, pelo menos pra mim, é importante. E eu acredito que para os meus alunos também. Eu acho que é necessário ter gramática. Eu acho que só a gramática não. Mas eu acho que é muito importante você... né... trabalhar naquele contexto... ter a gramática... você explicar o porque aquilo está acontecendo... eu acho que é importante...*

A fala de Luiza “[...] *você deixar bem explícito o que é que acontece em determinada situação*”, nos remete a uma concepção de língua como algo dividido por funções sociais. Fica claro, portanto que estes entrevistados trabalham a instrução explícita de gramática em suas aulas, mas enfatizam a necessidade de simplificá-la, abordando-a dentro de um contexto, de modo a torná-la mais simples e conseqüentemente mais fácil para o aluno, sem, no entanto, buscar uma problematização sobre as regras de modo a incentivar um ensino mais reflexivo de gramática.

Lucas, ao contrário de Letícia, Luiza e João, prefere não utilizar instrução explícita de gramática em suas aulas:

Eu sempre falo pra eles “oh, se vocês não entenderam por que, porque o aluno que não sabe gramática eu passo, eu dou essa pincelada da gramática e digo pra eles que às vezes se tiver algum conhecimento, prestar atenção na gramática, se ele não entender o porquê do passado simples ou o porquê do presente perfeito, é pra me perguntar. Os alunos nunca, nunca perguntam por que eles entendem dentro do contexto. E essa é uma coisa interessante que eu percebo hoje, as pessoas é... dentro... quando ele... é... qualquer forma, né, qualquer língua, a primeira abordagem é a interpretação, não a estrutura da língua em si. A estrutura gramatical, ele quer entender o que o texto tá falando, qual é a idéia principal do texto ou do vídeo, ou do sei lá o que for. Ele não está prestando atenção na estrutura da língua. Nunca.

Analisando o relato de Lucas, entendemos que ele não costuma utilizar a instrução explícita de gramática porque considera o contexto em que a gramática está inserida informação suficiente para que o aluno compreenda a estrutura gramatical. Entretanto, o professor explicita a gramática brevemente em situações que julgue necessário, ou seja, quando o aluno requer uma explicação. Lucas reitera, no entanto, que tais situações são raras em suas aulas, já que, o mais importante é compreender o contexto, pois, uma vez compreendido o contexto, subentende-se que houve a compreensão da gramática e, portanto, não há necessidade de atrair a atenção do aluno para as regularidades da língua.

Nesta perspectiva, como Lucas não tende a chamar a atenção do aluno para as regularidades da língua, entendemos que não considera importante o ensino explícito de gramática, com exceção, como mencionado, em casos de requisição do aluno, o que ainda não descarta sua opinião em relação a procurar evitar o ensino de regras, caso estejam inseridas em um contexto. Neste caso, portanto, Lucas não julga necessária a intervenção do professor, já que o fato de não haver perguntas, significa, para ele, que houve a aprendizagem. Logo, podemos concluir que, para Lucas, a informação contida no contexto é suficiente para que o aluno realize associações e deduções sobre a gramática e, conseqüentemente, tenha seu aprendizado gramatical efetivado.

Isabela, por outro lado, relata sobre como seu primeiro contato com instrução explícita de gramática a auxiliou em seu processo de aprendizagem:

[...] quando eu entrei na universidade, quando eu olhei o livro, Essential Grammar in Use, eu fiquei assim em choque porque todos os meus amigos sabiam falar “my name is... tal, my address...” eu não sabia o que que era address, eu não sabia um monte de coisas. Simple Present, Verbo TO be... então pra mim foi um choque quando eu entrei em contato com a gramática porque, de repente com ele (professor no Ensino Médio) eu tinha aprendido só palavras soltas que não fazem sentido, né, se você não tem a gramática...

[...] sabe, eu sabia o que era, mas eu não sabia montar as frases... era muito estranho. Era muito doido assim, eu tinha adquirido a língua de um certo ponto de vista assim, eu tinha vocabulário, pronúncia certinha e eu não sabia... “I go to the movies.” Não sabia escrever uma frase usando verbo.

Ao observarmos os relatos de Isabela, percebemos que seu contato com instrução explícita de gramática, somente ocorreu na graduação. Antes disso, ela havia aprendido “palavras soltas”, tinha conhecimento da pronúncia dessas palavras, mas não conseguia relacionar vocabulário à estrutura adequada, ou seja, não conseguia se comunicar utilizando a língua, porque, aparentemente, não havia sido exposta ao ensino explícito de gramática. Uma vez na universidade, no entanto, sob o ensino explícito de gramática, Isabela aprendeu a utilizar “palavras soltas” em frases, o que lhe possibilitou ser capaz de comunicar-se em Inglês.

Apesar da língua em uso se evidenciar nas falas dos entrevistados, havendo uma valorização do contexto em detrimento do ensino sobre a língua, a instrução explícita de gramática se faz presente na prática de ensino destes professores, porém apenas o suficiente para que o aluno atinja a competência comunicativa, ou seja, torne-se capaz de compreender e ser compreendido pelo outro. Mais uma vez notamos que as concepções da *Abordagem Comunicativa* marcam as falas de nossos entrevistados. Evidencia-se assim, um ensino de gramática com fins exclusivos para a comunicação, inserido em contextos determinados, sem a preocupação em incentivar uma análise linguística que vá além do codificado ou de contextos delimitados e oportunize o uso criativo da língua.

Tendo apresentado os dois primeiros, passaremos para o terceiro eixo de análise, cujos relatos foram agrupados com o objetivo de mostrar a concepção de gramática como regra para o bem falar e bem escrever.

3. Gramática como regra para o bem falar e bem escrever

A associação da gramática à parte escrita da língua, enfatizando a importância de seu uso em situações em que o aluno precisa escrever corretamente, evidencia-se nos relatos a seguir:

Letícia: *Acho que na verdade na escola mesmo eu só tive gramática. Nunca foi pro lado oral nem nada disso, sempre foi gramática.*

João: *Um aluno que vai trabalhar como secretária, não tem como a pessoa não aprender gramática. Como é que ele vai escrever? “Ah talvez falando bastante... ele acaba... aprendendo a gramática.”*

Isabela: *Se ele for fazer vestibular, vão exigir que ele faça uma redação em Inglês... ou de algum curso, se ele for prestar um TOEFL. Então eu acho que o aluno tem que ter a gramática...*

Luiza: *Pra mim a parte gramatical é essencial. Eu escrevo e-mails pros americanos todos os dias, toda hora e se eu não soubesse ter uma boa comunicação escrita, né, se eu não soubesse a gramática que às vezes eu até busco em outras fontes assim. Às vezes eu tenho dúvida e eu vejo o quanto é importante porque eu não posso mandar um e-mail escrito errado.*

Está clara, portanto, esta associação da gramática ao uso da escrita de forma “correta”. Isto nos leva a concluir que, para João, Isabela e Luiza, saber gramática está associado a saber empregar a norma culta da língua, ou seja, de acordo com suas regras estruturais. Isto implica dizer que em um momento de comunicação em que, por exemplo, um sujeito diz “*she work at home*”, houve um erro gramatical e, portanto, a gramática não foi utilizada adequadamente, apesar de ter ocorrido entendimento entre os interlocutores. Esta concepção de gramática, chamada de Gramática Normativa, contempla o modelo do Método *Gramática Tradução*, como afirma Franchi (1991):

[...] a gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores e, dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente. (p. 16-17)

Também é possível perceber esta visão de Gramática Normativa nos seguintes relatos:

Isabela: *Ensinar gramática é... Como se fosse ensinar as regras da língua. Você tem que usar desse jeito. Se você não usar você vai estar errado. Embora a gente saiba que... até os americanos tem os erros né. Isso é meio contraditório.*

Eu vejo gramática, não sei se eu estou errada, mas quando eu penso em gramática, me vem a palavra regra na minha cabeça. Não sei por quê. (risos) Mas isso vem primeiro assim, é muito automático.

Luiza: *É a organização da língua, né, porque é a partir da gramática que você vai conseguir se expressar certo, né, corretamente, vai conseguir escrever alguma coisa certinho. Pra conseguir se comunicar precisa da gramática.*

O relato de Isabela mostra dúvidas sobre sua concepção do que seria ensinar gramática. Em um primeiro momento, ela comenta sobre as regras da língua, mas em seguida diz “é meio contraditório”, pois até falantes nativos cometem erros. Percebemos uma reflexão de Isabela sobre sua própria fala no sentido de ter dúvidas sobre essa necessidade de “ter que se ensinar certo”. Esta dúvida, no entanto, não aparece na fala de Luiza, que corrobora a visão de gramática como ferramenta para escrever corretamente.

Sobre a importância do ensino de gramática nas aulas de Inglês, Isabela comenta:

Isabela: *Eu acho que tem que ter. Embora algumas pessoas fiquem falando “ah, mas aí a aula fica muito chata... a aula fica cansativa...”, mas eu penso que em algum momento isso vai fazer falta pra ele. Se ele for fazer vestibular, vão exigir que ele faça uma redação em Inglês... ou de algum curso, se ele for prestar um TOEFL. Então eu acho que o aluno tem que ter a gramática...*

Este relato nos remete à ideia de que apesar do ensino de gramática ser cansativo para o aluno, ele é importante principalmente em momentos em que se precisa utilizar a escrita. É interessante observar que os dizeres “[...] em algum momento isso vai fazer falta pra ele” nos

mostram uma ideia de que a gramática nem sempre faz falta, apenas em situações específicas, em que é necessário seguir a norma padrão da língua.

No decorrer da entrevista, Isabela comenta sobre a impressão dos americanos sobre os brasileiros falando Inglês:

[...] eles percebem que a gente... é... principalmente os brasileiros, isso foi o que eu ouvi de um professor americano, que a gente tem essa mania assim de querer aprender a língua certinha e quando a gente chega lá a gente surpreende até eles porque eles usam... a gente usa estruturas que às vezes eles nem usam no dia a dia. E eu comentei isso com a minha professora, que eu fiquei numa Host Family, e eu falei “eu nunca vi eles usarem Present Perfect!”

Este relato de Isabela evidencia a idealização do ensino em aulas de Inglês em escolas brasileiras. Em outras palavras, o aluno, exposto a contextos ideais e regras que seguem fielmente a forma padrão da língua, sofre um choque quando se vê em um contexto real de comunicação, já que não é possível transferir contextos idealizados ou por em prática as regras aprendidas em sala de aula. Evidencia-se, mais uma vez, a falta de reflexão no ensino de gramática, mais especificamente sobre a adequação do uso de tempos verbais, conforme relata Isabela. Desta forma, podemos inferir que no ensino de gramática ao qual a professora foi exposta, não houve a exploração de análises e comparações no que diz respeito às regras de uso gramaticais.

Lucas, assim como a maioria dos outros entrevistados, traz uma visão de gramática como estrutura:

Ah... gramática é bem uma estrutura. Bem uma estrutura. Acho que gramática é bem uma estrutura, mas uma estrutura que não se aplica na hora da fala. É isso que eu acho que é... muito, ainda existe este conflito. Acho que é até entender melhor como que acontece neurolinguisticamente falando do que tá aqui falando pra você “ah gramática não acontece”. Não. Ela acontece, mas eu preciso ainda entender de que forma porque esta situação pra mim foi chocante, um aluno americano perguntar pra mim qual a diferença do passado simples e do presente perfeito aos 50 anos de idade. Então, passado simples e presente perfeito, que imagem simples de estrutura!

Percebemos, neste relato, a frustração de Lucas por não entender como o falante pensa a gramática neurolinguisticamente. Consideramos esta dúvida bastante pertinente, porém, cabe a nós, neste trabalho, tecermos algumas considerações sobre este relato, no sentido de refletir sobre a concepção de gramática de Lucas. Para ele, parece inconcebível que um falante nativo de 50 anos não saiba distinguir e identificar dois tempos verbais. Se pensarmos em um falante de português ou de qualquer outra língua, que não seja um gramático ou um profissional da área de línguas, por exemplo, o mesmo é provável de acontecer. Quando Lucas diz que a gramática não ocorre na fala, está se referindo que o falante não reflete sobre as regras para falar, e que, como ele entende a gramática como regra e ou estrutura, “a gramática não ocorre na fala”. Deste modo, para Lucas, como este senhor de 50 anos não sabe nomear e diferenciar tempos verbais, ele não tem o conhecimento de gramática. Desta forma, percebemos na fala de Lucas uma redução da gramática a tempo verbal. Sob este ponto de vista de gramática como estrutura, Lucas faz outros comentários que nos chamam a atenção:

[...] o aluno não depende tanto da gramática como eu achava que eu dependia quando eu era aluno. Então hoje eu tento não perder muito tempo como eu perdia com a gramática, mas não deixo de ensinar as gramáticas que eu acho que são importantes. Gramáticas básicas são importantes, mas outros tipos são secundárias.

Você começa o curso, você começa com as gramáticas básicas, nível básico, e você se comunica é... em um assunto que envolve aquela gramática básica. É interessante sim o aluno se interessar no começo, mas eu acho que depois que você chega num certo nível, nível avançado, essa coisa da gramática... ela se perde um pouco.

É possível compreender o ponto de vista de Lucas, se considerarmos sua concepção de gramática como um sistema de regras e também entendermos que Lucas se refere à comunicação oral. É importante que o aluno não se prenda às regras para se comunicar, principalmente oralmente. Deste modo, ele se comunica naturalmente, sem se preocupar com as regras estruturais da língua. Entretanto, Lucas ressalta a importância de certas regras que considera básicas para a comunicação oral, como por exemplo, o emprego do *s* na terceira pessoa do singular do Presente Simples. Nesta perspectiva, Lucas considera necessário expor o aluno a tais regras apenas no início do curso, já que, com o tempo, ele passa a utilizar a língua de forma espontânea e tende a não pensar em regras para se comunicar. Por outro lado, regras gramaticais mais complexas ele considera secundárias, uma vez que não auxiliam o aluno a comunicar-se bem oralmente. Deste

modo, conforme posto anteriormente, Lucas não considera importante a instrução explícita de gramática para alunos que têm nível avançado de conhecimento da língua.

Contrários a esta visão de rejeição ao ensino de gramática para alunos com conhecimento linguístico avançado, Swain (1998), Mc Laughlin (1990), De Keiser (2001), Ellis (2006) e Brown (2006), atestam que o ensino explícito de gramática, que leve o aluno a um processo consciente de aprendizagem, é positivo porque ajuda o aprendiz a alcançar maior nível de proficiência, adequação e acuidade na língua, tanto para alunos com bom desempenho linguístico quanto para iniciantes. Os autores concordam e reiteram a importância do ensino de gramática, porém alertam para que tipo de gramática se ensinar, rejeitando assim, a gramática como produto e defendendo a gramática como um sistema vivo e dinâmico, que merece atenção, análise e discussão em sala de aula.

O comentário de Lucas sobre sua prática de como ensinava e como ensina a gramática atualmente parece-nos interessante:

Eu explicava muuuuito a gramática antigamente. Porque a gramática foi muito explicada pra mim, muito detalhada. Eu quero, eu queria detalhar muito a gramática, hoje já eu não detalho mais.

A explicação de Lucas para justificar sua prática “*porque a gramática foi muito ensinada pra mim*” nos remete aos apontamentos de Tardif (2002) sobre os saberes do professor. Segundo os estudos deste autor, os saberes experienciais - conhecimento advindo da prática docente - são os que a maioria dos professores se baseiam para realizar seu trabalho. Sabemos, no entanto, que esta experiência na qual o professor se baseia, começa desde o primeiro contato do professor como aluno, como nos mostra Lucas em seu relato. Ele, porém, demonstra ter modificado sua prática docente no sentido de que trabalhava muito as estruturas gramaticais e hoje não o faz por razões já mencionadas. Em outro momento da entrevista, Lucas nos mostra como explica a gramática de forma simplificada:

Todo aluno que aparece com um nível gramatical baixo, ele já vem reclamando “eu não sei nada de gramática” e esse aluno que vem falando “nossa eu não sei nada de

gramática”, ele sabe alguma coisa, ou seja, ele sabe o necessário, mas ele dá muuuuuita importância à gramática, porque ele acha que a gramática é que vai ajudá-lo a desenvolver dentro da língua. Então quando o aluno chega reclamando muuuuuito de gramática, a abordagem é gramática. A gente começa, mas aí eu faço o quê? Eu divido a gramática entre quatro aspectos, quatro aspectos, que é o BE, DO, MODAL and PERFECT, dou uma pincelada principal, ou seja, o que é principal dentro desses aspectos, e textos...textos... bla bla blá, uma conversaçãozinha e...e é essa gramática que eu mais, que eu abordo lá.

Logo, notamos que, para Lucas, gramática é tempo verbal e saber gramática significa conseguir usar o tempo verbal para se comunicar. Retomando a definição de Franchi (2006):

[...] a gramática não somente não é “restritiva” ou “limitante”, mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo, inclusive, viajar, por meio deles, a universos inimagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo. (p.100)

Ao compararmos a concepção de gramática de Franchi (2006) com uma concepção de gramática voltada para fins de comunicação, na qual saber gramática significa utilizar tempos verbais para se comunicar, percebemos uma redução de sua dimensão criativa, e uma negação à possibilidade do falante construir, dentro de uma multiplicidade de escolhas que a gramática lhe oferece, sua própria linguagem. Como contraponto a essa redução da gramática a alguns aspectos da estrutura da língua, alguns manifestam uma compreensão aparentemente mais ampla. Iniciaremos agora a análise de nossa quarta categoria temática.

4. Gramática como conhecimento sobre a língua

O relato de Luiza nos mostra como sua visão sobre língua mudou após a graduação:

Luiza: [...] eu tive uma matéria de linguística que a gente até leu um livro relacionado que falava que não existe erro gramatical, todo erro gramatical tem uma explicação histórica. E daí você começa a ver, a entender que o domínio da língua é de quem usa a língua e não da gramática que tá no livro. Então assim, eu acho que a minha visão é um pouco maior quando eu ouço uma pessoa falar uma pronúncia errada, eu não julgo mais o conhecimento de uma pessoa por uma pronúncia errada. Antes eu acho que eu julgaria sim, então acho que a faculdade abrangeu um pouco a minha visão sobre a língua.

É interessante observar que Luiza não entende língua como um sistema regras e sim como algo dinâmico que não depende da gramática. Ao considerar que todo erro gramatical tem uma explicação histórica, entendemos que Luiza considera o sujeito que fala como histórico e social, ou seja, como alguém que se constitui na língua e não apenas a reproduz acriticamente, o que indica uma concepção que se aproxima da visão de regras segundo Franchi (2006):

As regras têm, sobretudo, um fundamento histórico, antropológico: constituem uma práxis social e nela se constituem. Por isso, possuem um grau de indeterminação que as torna dependentes de um sistema cultural de representação e do contexto real em que as expressões se enunciam. Por isso, também, elas não são uma bitola estreita, mas uma multiplicidade de caminhos, abertos à opção, e mesmo à revisão e à violação. (...) Por isso, finalmente, elas não se aprendem como se aprende uma tabuada, mas se constroem em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida. (p. 99-100)

Nesse sentido, conforme já apontamos, percebemos uma concepção mais ampla sobre língua, remetendo a uma concepção mais ampla de gramática, por parte da professora Luiza.

No que tange o ensino reflexivo de gramática, notamos que Letícia enfatiza sua importância ao sugerir debates entre professor e alunos:

Diferente de “coloca na lousa, copia e às vezes não tem nenhum: “mas por que é assim?”. Às vezes os alunos te perguntam “por quê?” Aí você vai lá, pensa no assunto e

diz, é por causa disso... Isso eu não tive na minha... na escola regular. Então acho que isso é importante. Você ter esse momento de reflexão mesmo “ah isso é assim porque assado...”

Para explicar a importância do momento de reflexão em aula, Letícia menciona o Inglês da escola, dizendo que não foi exposta a este tipo de prática. Mais uma vez percebemos uma crítica ao ensino de Inglês na escola, fato que reaparece ao longo das entrevistas. Por outro lado, seu comentário “*ah isso é assim porque assado...*” evidencia uma concepção determinista de gramática, com explicações estanques, o que não coincide com um ensino que propicie a reflexão sobre gramática de modo que o aluno busque explorar a língua, analisando suas regras, comparando-as e realizando escolhas entre a multiplicidade de opções que a gramática lhe oferece.

Ao mencionar a simplicidade dos conteúdos nas aulas de Inglês na graduação, Luiza deixa evidente sua opinião sobre a importância do saber sobre a língua do professor:

Luiza: *Então, por exemplo, essas seis matérias de língua inglesa que a gente tem no curso, elas deveriam ser matérias assim que você deveria sair do curso com a gramática, com a estrutura linguística na ponta da língua.*

Desta forma, entendemos que Luiza apresenta uma visão mais ampla sobre língua e gramática, no sentido de entender a gramática como além de estrutura, algo dinâmico que depende do lugar em que é usada e também de quem a usa como também reitera a importância do professor saber sobre a língua. Esta fala, no entanto, se diferencia das demais.

Ao analisarmos os relatos apresentados nos quatro eixos de análise, podemos perceber que, apesar de reconhecerem o ensino explícito de gramática como algo importante na prática de sala de aula, fica evidente uma concepção de gramática dos entrevistados que a reduz para fins de comunicação, seja oral ou escrito. Desta forma, desconsidera-se a capacidade do aluno de pensar sobre a língua, já que parece estar introjetada a idéia de que a contextualização, junto a uma breve explicação das regras, é aspecto suficiente para se atingir a compreensão da gramática. Deste modo, a simplificação do ensino antes feita sem a contextualização reaparece, porém

contextualizada e enxuta, para a necessidade imediata dos alunos: compreender e ser compreendido pelo outro. Atribuimos grande parte das concepções aqui apresentadas a interpretações de princípios da *Abordagem Comunicativa* que marcam a fala de nossos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos, neste trabalho, identificar e compreender o que pensam professores em formação de um curso de Letras-Inglês sobre a gramática e o ensino de gramática nas aulas de Língua Inglesa. Defendemos uma concepção de gramática como um sistema vivo, de natureza dinâmica, configurando-se em uma gama de opções para que o aluno, compreendido como sujeito histórico e cultural e, portanto, atuante na construção de sua aprendizagem, faça escolhas, sempre instruído pelo professor a respeito de como se expressar de modo que, além de entender e ser entendido pelo outro, saiba se posicionar criticamente utilizando a língua alvo. Reiteramos a relevância desta pesquisa por acreditarmos que, se a questão que move tantos debates acadêmicos sobre o ensino de línguas é sobre que tipo de gramática se ensinar, compreender a concepção de gramática de professores em formação é essencial à medida que concepções de ensino remetem a práticas de ensino.

Realizadas a análise e discussão dos dados obtidos através da pesquisa de campo e a discussão teórica disponível sobre o tema, teceremos algumas considerações, apontando para outras possíveis questões de investigação a serem abordadas em pesquisas futuras.

As análises indicam que os entrevistados tendem a compreender a gramática como simplificação, repetição, exercício; como regra para o bem falar e bem escrever, bem como a gramática associada ao conhecimento sobre a língua¹⁸. Embora a maioria dos participantes conceba a gramática como um sistema rígido de regras, há visões que diferem, no sentido de entender a gramática para além da estrutura, como um sistema vivo em que seu usuário se constitui histórica e culturalmente na linguagem.

Realizaremos a seguir, uma síntese dos resultados obtidos e, conscientes da importância da continuidade de uma reflexão sobre esta questão, teceremos nossas considerações finais. Os relatos evidenciam uma crítica ao ensino de gramática repetitivo, voltado para a transmissão de

¹⁸ Para uma revisão mais aprofundada sobre a concepção de gramática por nós adotada neste trabalho, remeto o leitor às páginas 40-43.

regras gramaticais descontextualizadas, com pouca evolução intelectual. Entretanto, esta ideia de simplificação da gramática reaparece ao longo das entrevistas no sentido de que deve ser realizada de modo a facilitar a aprendizagem e auxiliar o aluno a utilizar a língua em contexto real de comunicação. Neste sentido, a simplificação da gramática é bem vinda e é através da contextualização do ensino que se busca simplificá-la.

No entanto, percebemos que, com exceção do entrevistado Lucas, que prefere não utilizar a instrução explícita de gramática, salvo em situações em que o aluno requer uma explicação, por considerar o contexto informação suficiente para que o aluno aprenda a gramática, os demais entrevistados parecem praticar uma explicação de gramática similar à que foram expostos na escola básica: transmissão de regras, nomenclatura e classificação de termos gramaticais, ausente de problematização e análise linguística. A diferença parece estar apenas na contextualização¹⁹ do ensino. Porém, no que tange à prática de explicação da gramática, os entrevistados recorrem à explicitação de regras com o objetivo de possibilitar o aluno a utilizar a língua para determinado fim de comunicação. Lucas, no entanto, também recorre a esta prática de ensino quando o aluno requer uma explicação gramatical, mas reitera a importância do que denomina “gramáticas básicas”, ou seja, regras que auxiliem o aluno a se comunicar na língua oralmente, e rejeita o ensino de gramática para alunos com nível avançado de conhecimento sobre a língua. Esta visão difere das demais, no sentido de não limitarem o ensino explícito de gramática a alunos com determinados níveis de conhecimento da Língua Inglesa.

Contrários a esta visão de rejeição ao ensino de gramática para alunos com conhecimento linguístico avançado – conforme nos indica o entrevistado Lucas –, defendemos que o ensino explícito de gramática, que leve o aluno a um processo consciente de aprendizagem sem prendê-lo ao uso determinístico de regras e que propicie um aprendizado autônomo e criativo da língua, é positivo ao auxiliar o aprendiz, inclusive aos que detêm bom desempenho linguístico, a alcançar maior nível de proficiência, adequação e acuidade linguísticas. Deste modo, reiteramos a gramática como um sistema vivo e dinâmico, que merece atenção, análise e discussão em sala de

¹⁹ Neste contexto, entende-se por contextualização como um ensino de conteúdos com exemplos do cotidiano do aluno. (SILVA, 2007).

aula ao longo de todo o processo de aprendizagem, desde o seu início até níveis mais avançados. (SWAIN, 1998; MC LAUGHLIN, 1990; DE KEISER, 2001; ELLIS, 2006 e BROWN, 2006).

Enquanto a maioria dos entrevistados sugere um ensino de gramática “ enxuto”, simplificado, nas “entrelinhas”, a entrevistada Luiza critica a falta de explicação sobre a língua – classificação e nomenclatura de termos gramaticais - e ressalta a importância do professor ter o conhecimento metalinguístico. Nesse sentido, sua visão corrobora a ideia de que o uso da nomenclatura e ou da classificação de termos linguísticos para fins de reflexão sobre a língua pode ser esclarecedor e, portanto importante para o aluno, mas não deve se constituir em objetivo único de ensino. (DE SILVA, PILATI e DIAS, 2010)

A visão de gramática como algo difícil e pouco prazeroso de se estudar também aparece na fala de alguns entrevistados, o que nos parece compreensível se considerarmos o ensino de gramática a que foram expostos: explicações deterministas de regras exatas, sem incentivo de análise, comparação e experimentação de diferentes possibilidades. Se, ao contrário, partirmos de uma concepção de gramática como algo dinâmico, vivo, cujas regras são construídas historicamente e culturalmente porque o sujeito que as utiliza é um sujeito histórico e cultural, passaremos para outra visão de prática de ensino de gramática com a qual corroboramos: uma prática que leve o aluno a exercitar a diversidade dos fatos gramaticais tanto na fala quanto na escrita, de modo que ele mesmo, através de análises e experimentação com a língua, busque respostas do por que, como, para quem; bem como quando as expressões significam tudo o que significam; a ter autonomia para transformar, comparar, ou melhor, brincar com a língua, passando a operar a própria linguagem. (FRANCHI, 2006).

Se, por um lado, a maioria dos entrevistados compreende a gramática como um sistema rígido de regras que possibilita o aluno a se comunicar corretamente tanto escrita quanto oralmente, reduzindo-a a um ou outro aspecto da língua como, por exemplo, ao uso “correto” de tempos verbais, nos remetendo à ideia de gramática Normativa, por outro, Luiza traz uma concepção que se diferencia das demais, uma vez que não entende a língua como um sistema de regras e sim como algo dinâmico que não depende da gramática. Ao considerar que todo erro

gramatical tem uma explicação histórica, entendemos que Luiza considera o sujeito que fala como alguém que se constitui na língua e não apenas a reproduz acriticamente, o que indica uma concepção que se aproxima da visão de regras como um sistema dinâmico, por ser construído por sujeitos históricos e culturais, conforme aponta Franchi (2006) e com a qual corroboramos.

Podemos concluir, nesse sentido, que as falas da maioria dos entrevistados, com exceção de Luiza, evidenciam uma concepção de gramática para fins exclusivos de comunicação, oral ou escrita, descartando-se assim, a capacidade do aluno de pensar sobre a língua através, por exemplo, da exploração de atividades de análise linguística que o levem a analisar, comparar e inovar a construção de sua própria linguagem. Ao contrário, parece estar introjetada na maioria dos entrevistados, a ideia de que a contextualização, junto a uma breve explicação das regras, constitui aspectos suficientes para que o aluno atinja a compreensão da gramática, o que nos remete a uma simplificação ou redução de seu ensino.

Os dados das entrevistas, juntamente ao levantamento teórico, nos permitem concluir que esta concepção reduzida de gramática advém dos princípios da *Abordagem Comunicativa* que leva, por sua vez, os professores a pensarem desta forma ao não considerarem a competência gramatical como ponto central para a aquisição de uma língua, mas sim, uma das subcategorias que, de acordo com a perspectiva desta filosofia de ensino, são tão importantes quanto à competência gramatical. Desta forma, atribuímos esta redução da importância da gramática a uma interpretação do professor à subcategorização de competências, estabelecida pela *Abordagem Comunicativa*, para se atingir a Competência Comunicativa. Logo, é importante ressaltar a necessidade de se problematizar a *Abordagem Comunicativa* nas escolas, mais especificamente entre os professores de línguas. Embora a *Abordagem Comunicativa* traga suas contribuições, entendemos que possui limitações apontadas ao longo deste trabalho, que merecem uma reflexão nas escolas e em cursos de formação de professores.

Em relação à nossa concepção de língua e de gramática, nos posicionamos a favor de uma concepção de língua como Prática Social e de uma concepção de gramática como um sistema vivo em que, no seu processo de ensino, deva haver um incentivo à análise, comparação e

experimentação das regras gramaticais, de modo que, conhecendo as múltiplas opções que a gramática lhe oferece, o aluno possa construir seu aprendizado autonomamente, porém sempre instruído pelo professor.

A exclusão do ensino de Inglês da escola básica, por parte da maioria dos alunos, justificada pelo desinteresse e desgosto em relação às aulas, nos parece uma fértil opção para investigação futura. Decidimos, no entanto, priorizar nosso propósito de estudo inicial, considerando importante salientar a relevância dessas informações que vieram a compor este trabalho.

As condições reais de cursos de formação de professores e de escolas básicas para a concretude da Prática Reflexiva é outro tema que merece aprofundamento em pesquisas futuras. Consideramos os estudos de Zeichner e Ludke, apontados no presente estudo, que trazem uma reflexão sobre este tema, dados essenciais para o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a formação de professores de língua estrangeira no Brasil.

Ao trazermos a discussão sobre o ensino de gramática nas aulas de Inglês, buscando compreender as concepções de professores em formação sobre este assunto, esperamos ter contribuído para a academia, uma vez que consideramos que, através de uma reflexão sistemática, dando voz ao professor, é possível traçar conclusões sobre questões que nos angustiam em nossa prática de sala de aula. Estas reflexões certamente nos levarão a novas indagações, estabelecendo assim uma produção contínua de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999

_____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1- n.1- Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 15-29

_____. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993. 3ª edição 2010.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

AZAR, Betty. Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. *Tesl-ej*. Volume 11, n. 2. Setembro. 2007. Disponível em <<http://www.tesl-ej.org/ej42/a1.pdf>>

BAGARIC, Vesna; DJIGUNOVIC, Jelena Mihaljevic. *Defining communicative competence*. Faculty of Humanities and Social Studies, University of Zagreb. *Rev. Metodika*, vol 8, p. 94-103, 2007.

BRASIL, Decreto de 22 de junho de 1809. Introduz oficialmente ensino de língua inglesa no Brasil.

_____. Parecer nº. 492/2001, de 03 de abril de 2001. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação**. Fixa Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Lei Nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**, Brasília, DF.

_____. **Lei Nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**, Brasília.

_____. **Lei Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**, Brasília, DF, 23, dez.1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Línguas Estrangeiras. Brasília, 2002. p. 93-137.

_____. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília, 2006, 239 p. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** volume 1, p. 87-123. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=680&Itemid=704>>

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*- 5th edition. Peardon Education. 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics*, v. 1. n. 1, 1980. p. 1-47

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

CÁRDENAS, Melba Líbia B. Um Nuevo Reto del Formador: El Asumir el Papel de Docente Investigador. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do Formador*, p. 45-60. Editora Pontes, 2008.

CARVALHO, Keila Rocha Reis de. **Análise de Necessidades para a Disciplina Língua Inglesa de um Curso de Letras.** (Tese de Doutorado). PUC-SP, 2008.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras no Império: o que mudou? In: BRAIT, B. e BASTOS, N. (Orgs). *Imagens do Brasil 500 anos*. São Paulo: Educ, 2000. p. 221-247

CLAVIJO, Amparo Olarte. Elementos Curriculares en La Formación Permanente de Docentes en Colombia. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do Formador*, p. 71-90. Editora Pontes, 2008.

CHINA, Anna Patrícia Zakem. *A trajetória do ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil: considerações sobre metodologias, legislação e Formação de professores*. Ribeirão Preto 2008 Centro Universitário Moura Lacerda. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Experiências de Aprendizagem: Reflexões sobre o Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Brasileiro*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n.2, 2006.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas: In (formar) o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada* Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, p. 133-148, 2010.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, K. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguists Research. In: *Tesol Quarterly*, v. 29, n.3, 1995, pp. 427-453

DEKEYSER, R. M. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379–410, 1995.

DEKEYSER, R.M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning* 55 S1 [Special Issue], 1–25, 2005.

DETONI, Raquel do Valle. Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de português como segunda língua. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada* Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, p. 98-112, 2010.

DICKEL, Adriana. Que Sentido Há em se Falar em Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições para o Debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (ORGS). *Cartografias do Trabalho Docente*. Mercado de Letras, p. 33-68, 2007.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206–257). Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 206-257, 2001.

DUSHKU, S. Conducting individual and Focus Group Interviews in Research in Albânia. In: *Tesol Quarterly*, v. 34, n. 3, 2000, pp. 763-768.

DUTRA, D.; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. MELLO, H.(Org.) *A Gramática e o Vocabulário no ensino de Inglês: Novas Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2004, p. 9-15.

ELLIS, R. Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *Tesol Quarterly*, Vol. 40, No. 1, March 2006, p. 83-107.

ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second / foreign language curriculum. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (Orgs.) *New Perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 17-34.

ELLIS, R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 2006, p. 83-107

ELLIS, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 141–172, 2005.

ELLIOTT, J. *Action Research for Educational Change*. Buckingham, Open University Press, 1991.

FAERCH, C. (1985). Meta-talk in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 184-199.

FARIAS, Miguel; ARMANDÀRIZ, Ana M; GIL, Gloria; GIMENEZ, Telma; OLARTE CLAVIJO, Amparo; ABRAHAMS, Mary Jane. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do Formador*, p. 23-44. Editora Pontes, 2008.

FINGER, Ingrid; VASQUES, Fábio de Oliveira. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. *O papel da instrução explícita na aquisição do presente perfeito*. Ver. bras. Linguist. Apl., 2010, vol. 10, no 04, p. 837-858.

FIORENTINI, Dario. A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia O.; JUNQUEIRA, Sérgio R.A. (Orgs.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat. 2004, p.243-257.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Rev. Línguas e Letras*, 2006, vol 07, no. 12, p. 11-25. ISSN 1517-7238

FREEMAN, Diane Larsen. The Grammar of Choice. In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra. *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. ESL and Applied Linguistics Professional Series. Routledge, 2008. p. 103-118, 2008

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/ CENP1991.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lucia. POSSENTI, Sírio (org). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GIL, Gloria. *A dimensão imaginária da sala de aula de língua estrangeira: considerações preliminares de um estudo etnográfico de sala de aula de LE*. Universidade Federal de Santa Catarina, 1985.

GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, Telma; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; FURTOSO, Viviane Bagio; SANTANA, Ivone. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de Inglês. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 303 – 318, 2008.

HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

IALAGO, Ana Maria. **Formação e prática docente de professores de Inglês em curso livre: um estudo das representações sociais**. Orientação prof. Dra. Marília Claret Geraes Duran. Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de mestrado. 2007.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of California. Pergamon Press Inc. July, 2009.

KRASHEN, S. *Has Whole Language Failed?* University of Southern California. Rossier School of Education. January, 2000.

KRASHEN, S. Another educator comments. *Tesol Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 406-411, 1992. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall, 1982.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional In: *Contexturas Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Apliesp n° 4, 1999. p. 13-24.

Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências.

Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 23 dez.1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Línguas Estrangeiras. Brasília, 2002. p. 93-137.

_____. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica.** Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília, 2006, 239 p. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, volume 1, p. 87-123. Anais endipe – 2010

LIMA, Ana Paula de; SATO, Eliane Tiyoko Nishimori; AVELAR, Flávia Juliana de Souza; SOUSA, Luciene Teodoro Casassanta. O ensino de língua inglesa no estado de SP: uma proposta em questão. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, p. 149-184, 2010.

LONG, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins, p. 39-52.

LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Conceitos, Políticas e Práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (ORGS). *Cartografias do Trabalho Docente*. Mercado de Letras, p. 23-31, 2007.

LUDKE, Menga. *O Professor e a Pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MACEDO, Lino de. “Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica”. (Seminário Enem, 1999). Disponível em: < <http://www.cefetsp.br>>

MACHADO, M. L. F. e ROCHA, A. L. *Ensino do Inglês nos novos contextos brasileiros*. (Teaching of English in the New Brazilian Context). Resumo de dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2002. Disponível em: <<http://www.unincor.br/revista/Ensino%20do%20Inglês.html>> Acesso em: 30 set. 2007.

MACHADO, R. A LDB de 1961. In: HELB: *Linha do Tempo sobre a História do ensino de Línguas no Brasil*, 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=28> Acesso em: 30 set. 2008

MC CARTHY, Ron Carter. *Grammar is Dead. Long Live Grammar!* Roger Hunt interviews Ron Carter and Mike McCarthy, authors of *Cambridge Grammar of English IH Journal* • Issue 20, Spring 2006

MC CARTHY, Ron Carter. Entrevista por email para eltnews.com em janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/01/interview_with_michael_mccarth.html>

MCLAUGHLIN, B. *Restructuring. Applied Linguistics*, 11, p. 113-128, 1990.

MELLO, H (Orgs.) *A gramática e o vocabulário no ensino de Inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004. p.41-53

MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56. <<http://pt.scribd.com/doc/86480299/Moita-Lopes-Rojo-2004-Ocnem>>

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base para uma Ação Política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p. (ISBN 85-85725-16-8), 1996.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da Educação. *Rev. Editorial: Edição nº 3, ano II [1] PHPBC-FGV*. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa, Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, v 1, n. 3, 2º sem/ 1996.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*, 1996. p. 69-81.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417–528, 2000.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o *I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996*, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996.

PAIVA, V.L.M.O. O ensino do Inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no BRASIL*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>> Acesso em: 08 nov. 2007.

PASSARELLI, Lílian Ghiurno. Da Formação Inicial á Formação Continuada: Reflexões a Partir da Experiência da PUCSP. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do Formador*, p. 219-238. Editora Pontes, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº: 15/2005. **Ministério Da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Processo Nº: 23001.000174/2003-19

_____ Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. **Conselho Nacional de Educação/** Câmara de Educação Básica. Comissão: Adeum Hilario Sauer (presidente), Clelia Brandao Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Jose Fernandes de Lima (membros). Processo Nº: 23001.000196/2005-41

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011. **Conselho Nacional de Educação/**Câmara de Educação Básica. Comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento. Processo Nº: 23001.000189/2009-72

PENNINGTON, Martha C. University of Luton, UK. Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. In: In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra. *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. ESL and Applied Linguistics Professional Series. Routledge, 2008. (p. 77-98)

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. (p. 67-84).

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

BRASIL. Resolução CNE/ CES 18, de 13 de março de 2002. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

BRASIL. Resolução SE n. 355/84. 07 de janeiro de 1985. <Disponível em www.ise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/01_85.htm>

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade, e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL Resolução SEE nº 1086/2008. <Disponível em www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc>.

_____. Resolução CNE/CP 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>

_____. Resolução CNE/CP 2/2002, Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível e, [HTTP://www.mec.gov.br/cne/pdf/cp022002.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/cp022002.pdf).

RICHARDS, Jack C and RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods on Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge University Press 2011

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: _____. (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, 2010. p.53-82

ROQUE, Vítor Augusto B. **Uma reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do ensinoaprendizagem de línguas** Monografia final de curso de especialização. 35 páginas. 2005. www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf.

ROSSLER, J. H. A Educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, N. (ORG.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências Investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito* – Ed: Cortez. 3ª Edição. p. 81-88, 2010.

SAID, E. *Culture and Imperialism*. London. Vintage. 1994.

SÃO PAULO, *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo, SEE, 2008. Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_EDF_COMP_red_md.pdf>

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. *Orientadores em foco*. Ed: Líber Livro, vol 19, série Pesquisa, 2010.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. de. (orgs.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Piracicaba, CAPES/PROIN/UNIMEP, 2000, pp. 12 - 41.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, 1992, (P. 9-32).

SILVA, Erivaldo Lopes da. *Contextualização no Ensino de Química: ideias e proposições de um grupo de professores*. São Paulo 2007. Universidade de São Paulo, 2007. Instituto de Física; Instituto de Química; Instituto de Biociências; Faculdade de Educação. Dissertação de mestrado.

SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Rev. bras. linguist. apl.*, 2010, vol.10, no.4, p.975-994. ISSN 1984-6398

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: _____. (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, 2010. (p. 25-52)

SMYTH, J. *A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: a Handbook*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987.

SPADA, Nina. *Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research*. Second Language Education Program, Department of Curriculum, Teaching and Learning, OISE University of Toronto, Canada nina.spada@utoronto.ca Lang. Teach. Cambridge University Press 2010.

SPADA, N., & LIGHTBOWN, P.M. Instruction, L1 influence and developmental “readiness” in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83:1, 1-22. 1999.

STENHOUSE, *La Investigación como base de La enseñanza*. 3ª ed. Madri: Morata. 1996.

STURM, Luciane. A pesquisa-ação e a formação teórico – crítica de professores de línguas estrangeiras. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 320-339, 2008.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 17-41.

SWAIN, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 4-81). Cambridge: Cambridge University Press.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. Alunos do ensino médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago, 2010.

VERONEZE, Cláudia Andreia Savaris; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. Repensando os métodos de ensino/aprendizagem da Língua inglesa através da história. Unicentro – Revista Eletônica Lato Sensu. Ed 5, 2008. Disponível em <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/5%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/8-Ed5_CH-Repen.pdf>

ZEICHNER K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. *Educa*, Lisboa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na Formação Docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Como se deu sua trajetória de aprendizagem de Inglês?
2. Como eram as aulas?
3. Seus professores ensinavam gramática? De que maneira?
4. Você considera que o ensino de gramática contribuiu em seu processo de aprendizagem de Inglês? Por quê?
5. Como se deu sua escolha profissional como professor de Inglês? Que fatores o motivaram para esta escolha?
6. Como foi e como tem sido o seu curso de graduação? Pense um pouco sobre sua trajetória de ensino e aprendizagem de Inglês durante a formação. Fale sobre um professor que você se identificou. Por quê? Como você descreveria a prática de ensino deste professor?
7. Fale sobre um professor com o qual você não se identificou.
8. Como você vê o ensino de gramática na formação inicial do professor?
9. Você considera que o ensino de gramática na graduação contribuiu para nortear sua prática docente? Por quê?
10. Você considera que o ensino de gramática contribui para o processo de ensino e aprendizagem do aluno?
11. Se você tivesse que ensinar um tópico gramatical, por exemplo, o presente simples, como você faz?
12. O que significa gramática para você?
13. O que significa ensinar gramática para você?

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Idade: _____

Telefone para contato: _____

01- Estudou Inglês antes da graduação?

Sim ()

Não ()

02- Caso sim, onde estudou?

() em Escolas de Educação Básica

() em Institutos de Idiomas

() Outros. Especifique: _____

03- Já atua como professor de Inglês?

Sim ()

Não ()

04- Caso sim, há quanto tempo? _____

Onde?

() Institutos de Línguas

() Escola Regular

() Aulas particulares

() Outros. Especifique: _____

05- Tem disponibilidade para participar de uma entrevista?

() Sim

() Não