

**RICARDO MADUREIRA RODRIGUES**

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
*CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA E IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, MG  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA  
2005

**RICARDO MADUREIRA RODRIGUES**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
*CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA E IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Célia Assunção Figueiredo

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg / 12/05

O48t

Rodrigues, Ricardo Madureira.

O ensino de gramática em língua estrangeira: concepções de uma professora e implicações em sua prática / Ricardo Madureira Rodrigues. - Uberlândia, 2005.  
155f.

Orientador: Célia Assunção Figueiredo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística..

Inclui bibliografia.

Línguas - Estudo e ensino - Teses. 2. Linguística aplicada - Teses. I. Figueiredo, Célia Assunção. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 800:37 (043.3)

**RICARDO MADUREIRA RODRIGUES**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
*CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA E IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Célia Assunção Figueiredo (Univ. Federal de Uberlândia)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus (Univ. Federal de Uberlândia)

---

Prof. Dr. Wilson J. Leffa (Univ. Católica de Pelotas)

UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todos os que contribuíram para a consecução deste trabalho. Em especial, agradeço:

A Deus, sem o qual nada teria sido possível!

À banca do processo seletivo ao Mestrado, bem como à professora Célia Assunção Figueiredo, por terem acreditado nesta pesquisa;

À professora Célia, mais uma vez, pela abalizada orientação e pelos muitos válidos ensinamentos, para além do acadêmico;

À professora anônima participante desta pesquisa, pelo seu desprendimento em expor seu trabalho às veleidades humanas e, também, a seus alunos, pela compreensão;

Aos professores Osvaldo Freitas de Jesus e Waldenor Barros Moraes Filho, por participarem de minha qualificação e pelas valiosas contribuições;

Ao professor Waldenor, por seu trabalho incansável (e sucesso) em elevar nosso Mestrado;

Aos professores Antonieta A. Celani (leitora suplente), Osvaldo Freitas de Jesus e Wilson J. Leffa, por aceitarem nosso convite para a composição da banca examinadora;

À Adélia, Eneida, Solene e ao Fernando, pela cordialidade costumeira e bons serviços prestados na Secretaria do Mestrado;

Ao amigo Adalgimar, pela torcida de sempre;

À minha irmã Marisa, pela luta!

Aos meus pais e demais irmãos, pelo apoio, fermento de nossos sonhos!

## RESUMO

Este estudo visa a investigar como as concepções de uma professora, a respeito do ensino de gramática, em língua estrangeira, se manifestam em sua prática, bem como analisar a inter-relação entre tais manifestações e a sua prática de ensino. Dada a importância do nosso sistema de concepções na nossa prática docente, faz-se necessário analisar contribuições advindas tanto da teoria como de nossa experiência, na constituição de nossa postura profissional. A relevância desta pesquisa se relaciona à tentativa de mudança de paradigma no ensino de línguas, oriunda das contribuições da Linguística Aplicada atual em oposição à prática legada pelo ensino tradicional. Apesar de avanços teóricos importantes, este estudo indica que o tema ainda levanta questionamentos que apontam para a falta de discussões mais explícitas, revelando uma lacuna entre a teoria e a prática, e vice-versa. Para este estudo, adotamos o paradigma de pesquisa interpretativa e qualitativa, de base etnográfica. Os principais instrumentos de pesquisa são a observação presencial de aulas, acompanhadas de filmagem, com suas respectivas transcrições, e uma entrevista gravada em áudio. Para a triangulação dos dados, utilizamos ainda notas de campo, a partir das quais redigimos um diário de observação; um questionário, para a coleta de dados factuais; e, por fim, uma sessão de revisão junto à professora colaboradora, para cotejarmos também sua própria perspectiva, bem como dar-lhe retorno do nosso trabalho. A análise dos dados sugere a existência de três concepções mais abrangentes de gramática, subjacentes à prática da professora colaboradora, a saber: “conteúdo escolar”, “conhecimento sistêmico implícito” e “gramática normativa”, como também a existência de uma certa tensão entre suas concepções e a sua prática. Ao mesmo tempo, os dados revelam uma crescente autonomia, que sugere resistência de sua parte ao dogmatismo das teorias em ensino de línguas.

- Palavras-chave: Gramática e Ensino de Língua Estrangeira, Linguística Aplicada, Estudo Etnográfico.

## ABSTRACT

This study aims at analysing how the conceptions of a teacher, as for the teaching of grammar in foreign language teaching, are manifested in her classes, as well as looking into the interrelation between such manifestations and her teaching practice. Given the importance of our system of conceptions in our teaching, it is necessary to analyse contributions from both theory and our professional experience, in the shaping of our professional attitudes. The relevance of this research is bound up with attempts at paradigmatic change in language teaching, stemming back to the contribution from modern Applied Linguistics theories in opposition to the traditional teaching practice legacy. Despite consequential theoretical advancements, this study has shown that the theme still raises issues which point to a lack of more explicit discussions, revealing a gap between theory and practice, and vice-versa. In this study, the interpretative, qualitative and ethnographic-based paradigm was adopted. The main research instruments are classroom observation and taping (accompanied by transcription) and a recorded interview. For data triangulation, we adopted the following instruments: field notes, from which an observation diary was written; a questionnaire, to collect factual data; and, finally, a re-viewing session with the participant-teacher, so we could also take her own perspective into account, as well as give her feedback from this study. Data analysis suggests the existence of three overarching conceptions underlining the participant-teacher's practice, namely: grammar as "school subject", "implicit systemic knowledge" and "normative grammar", as well as a certain tension between the participant-teacher's conceptions and her practice. At the same time, the data reveal an increasing autonomy in her decision-making, indicative of some resistance on her part to dogmatism in foreign language teaching theories.

- Key-words: Grammar and Foreign Language Teaching, Applied Linguistics, Ethnographic Study.

## SUMÁRIO

Quadro de Convenções – .....	08
<b>INTRODUÇÃO</b> – A questão pesquisada em panorama .....	10
Uma questão para a Linguística Aplicada .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b> – Um percurso pelos caminhos da teoria .....	20
1.1. A pesquisa em Linguística Aplicada e o ensino de língua estrangeira.....	21
1.2. Problemas epistemológicos e pedagógicos, implicações para o ensino.....	25
1.3. A gramática nos métodos/metodologias de ensino de língua estrangeira.....	40
1.4. A perspectiva das pesquisas em aquisição .....	50
<b>CAPÍTULO 2</b> – O percurso da pesquisa .....	56
2.1. A pesquisa de base etnográfica em Linguística Aplicada – breve contextualização .....	57
2.2. Problema e objetivos direcionadores da pesquisa .....	59
2.3. Cenário e perfil dos participantes .....	62
2.4. Instrumentos de coleta de dados .....	64
<b>CAPÍTULO 3</b> – Analisando as malhas do dizer e da prática .....	67
3.1. Análise da Entrevista .....	68
3.1.1. “(...) <i>Se o aluno quer gramática, ensinar gramática também, né?</i> ” – Gramática como conteúdo escolar: concepção do <i>produto</i> .....	71
3.1.2. “ <i>Eu acho que gramática... são regras que de certa forma tentam organizar a língua para facilitar a comunicação</i> ” – Gramática como conhecimento sistêmico implícito: concepção do <i>processo</i> .....	91
3.1.3. “ <i>Viu como ele não sabe falar nada?</i> ” – A concepção normativa .....	94
3.2. Análise das aulas .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> – O “Efeito borboleta” .....	117
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> – .....	130
<b>APÊNDICE A</b> – Transcrição da Entrevista .....	136
<b>APÊNDICE B</b> – Transcrição das Aulas .....	146
<b>APÊNDICE C</b> – Diário de Observação .....	153
<b>APÊNDICE D</b> – Questionário .....	154

## QUADRO DE CONVENÇÕES

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

- 1) O itálico representa a fala. O negrito foi utilizado para termos empregados em inglês.
- 2) As aspas simples ou duplas seguem o uso convencional.
- 3) Comentários do pesquisador foram feitos em letra normal, entre parênteses.
- 4) As reticências indicam hesitação.
- 5) “xxx” indica trecho incompreensível.

### TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

**P:** professora

**AA:** alunos

**AA:** (seguido de espaço em branco) não houve resposta dos alunos (turno silencioso)

**AA:** seguido da observação “Longa pausa”: a professora aguarda retorno, sem obtê-lo.

...? A professora elicitava participação do aluno em tom de voz ascendente.

( ) Comentário feito pelo pesquisador.

[ ] Comentário feito pela professora.

-**P** e - precedido do pseudônimo do aluno: professor ou aluno toma o turno, interrompendo.

... hesitação, pausa ou continuidade de fala interrompida.

**xxx:** trecho incompreensível.

### CAPÍTULO DE ANÁLISE

Na análise de excertos da entrevista e das aulas utilizamos *itálico e aspas* para representar a fala da professora. O emprego do *itálico* apenas, ou de *letra normal e aspas*, estão em conformidade com o uso convencional.

*The criticism is sometimes heard that linguistic research is too often concerned with trifles, sometimes with worthless trifles. But life itself is concerned with little things: what is important is to see them largely.\**

A.S. Hornby, no Editorial do 1<sup>o</sup> volume da Revista *ELT* (English Language Teaching), Outubro de 1946.

*\*Às vezes ouve-se a crítica de que a pesquisa lingüística freqüentemente se ocupa com futilidades; às vezes com questões insignificantes. Mas a própria vida é feita de pequenas coisas: o importante é saber vê-las como coisas grandes.  
(Tradução do pesquisador).*

## **INTRODUÇÃO**

### **A questão pesquisada em panorama**

---

*“(...) a ciência é muito boa – dentro de seus precisos limites. Quando transformada na única linguagem para se conhecer o mundo, entretanto, ela pode produzir dogmatismo, cegueira e, eventualmente, emburrecimento”.*

Rubem Alves

## **Uma questão para a Lingüística Aplicada**

A prática de ensino se caracteriza por um fenômeno complexo, pois em uma mesma sala de aula convivem expectativas, planos e sonhos de professores, alunos, pais e, de maneira geral, os anseios de uma sociedade inteira. A escola é vista como redentora das mazelas da sociedade e, assim entendida, sua responsabilidade é inestimável. Para a consecução de objetivos, planos e expectativas tão diversas, intervêm ainda modos distintos de se perceberem os muitos caminhos para que uma determinada meta seja atingida. Decorrentes dessas diferenças, podem resultar conflitos, produtivos ou infrutíferos, que transformam o processo de ensino e aprendizagem em um trabalho ímpar para o educador.

Além desses fatores, o trabalho do professor está em transformação constante. Tantas são as variáveis intervenientes que o professor jamais conseguiria ministrar uma aula da mesma forma que o fez antes: basta uma única mudança no universo da sala de aula para que se afetem tantas outras variáveis. Portanto, o ensino dificilmente poderia ser encapsulado em uma teoria única e onipresente que traria nortes seguros e definitivos para a ação pedagógica. Neste cenário complexo, a relação entre a teoria, as nossas concepções e a nossa prática estará em constante diálogo, pacífico ou não.

A ação pedagógica, em nossa tradição escolar, funda-se, em maior ou menor grau, em postulados teóricos advindos da pesquisa científica que, por sua vez, “conduzem” a ação do professor. Dependendo da maneira como o professor concebe o papel da teoria na sua atuação profissional, poderá aceitá-la, questioná-la ou mesmo rejeitá-la. Tais atitudes podem ser conscientes e críticas, mas também podem se constituir numa adesão incondicional e, portanto, acrítica.

Nossa prática pedagógica costuma se pautar pela teoria, mas o caminho inverso, a teoria pautando-se pela prática, é ainda pouco trilhado. O tema que propomos para estudo, qual seja, o ensino de gramática em língua estrangeira, está relacionado a concepções construídas teoricamente pelo professor, em sua formação acadêmica ou que, por outro lado, vão se constituindo à medida que o professor vivencia o ensino.

Assim, é oportuno indagarmos: como nossas concepções se relacionam à nossa prática? Trabalhamos com a língua; portanto, parece necessário explicitarmos uma concepção do nosso objeto de trabalho: “A língua é um sistema abstrato”, preconiza uma determinada teoria; uma outra propõe ainda: “A língua é uma criação humana de natureza social e cognitiva, historicamente determinada”.

Mas o que estes conceitos *representam* para a nossa prática? Esta deve ser uma pergunta que devemos nos fazer, como um passo inicial para uma postura crítica perante a teoria; do contrário, apenas acumularemos conceitos difusos, acirrando uma sensação de vácuo nos dois extremos entre a teoria e a prática da sala de aula.

Na mesma esteira, poderíamos perguntar: “O que é gramática?” e, consoante as respostas, devemos analisar esse ou aquele significado, aceitando-os ou não. Caso contrário, não saberemos, de fato, como determinados conceitos podem nos ajudar a sermos melhores profissionais, daí a importância fundamental de uma postura crítica, reflexiva e autônoma perante a teoria, a exemplo do que afirma Possenti (1999, p. 24):

Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua (...) Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios, etc.), é porque está seguindo (saiba ou não – daí a importância de ter idéias claras!) uma concepção de aquisição segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou comportamento.

Existem na literatura amplas evidências de que a discussão a respeito do ensino de gramática, em língua estrangeira, não é consensual, oscilando de um extremo a outro na história da evolução da área. Porquanto não haja uma verdade legislável pelas teorias para o sucesso no ensino de línguas, tampouco garantia de que apenas a intuição, ou o sistema de crenças e concepções do professor promova adequadamente a aprendizagem, e considerando o contexto atual de produção científica na Linguística Aplicada, é importante nos resguardarmos contra posicionamentos extremados.

Para isso, faz-se necessário que o professor reflita sobre sua maneira de ensinar, para que possa tomar parte como um participante ativo no processo de ensino e aprendizagem, para que não seja um mero consumidor de teorias; em outras palavras, deve ser capaz de analisar conceitualmente seu próprio trabalho. Para Almeida Filho (1999, p. 14), ao analisar sua própria imagem, o professor passa por um estranhamento capaz de tirá-lo “(...) de sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez”, estando em melhores condições de tornar-se menos vulnerável a posições teóricas ecléticas (*op.cit.* 2005).

Tal postura requer, por parte do professor, criticidade (FIGUEIREDO, 2003) e uma atitude científica atenta e aberta à renegociação, para que possa questionar os dogmas, os cânones e os regimes de verdade. Porém, é importante ressaltar que não somente autores e pesquisadores “maculam” o ensino de línguas com dogmas: também os professores criam seus próprios regimes de verdade, ora porque desenvolvem um profundo ceticismo em relação à teoria produzida na academia, ora porque simplificam por demais uma determinada teoria, ou ainda porque extrapolam a aplicabilidade dessas mesmas teorias.

Neste sentido, a gramática é, a nosso ver, uma questão que tem sido mais ignorada, posta de lado, obedecendo às oscilações pendulares da teoria, do que propriamente compreendida. A definição de seu papel no ensino está relacionada a fatores de ordem prática, pois às vezes um dado contexto faz com que enxerguemos a realidade educacional desta ou

daquela maneira. Pode-se, por exemplo, priorizar o ensino de uma determinada habilidade lingüística com base no que é exequível dentro das possibilidades do sistema escolar. Se considerarmos o fator de ordem prática de que a escola pública carece de infra-estrutura básica, é possível compreender, por exemplo, por que alunos, pais e mesmo professores questionam a função social do ensino de língua estrangeira, sua inclusão no currículo escolar e o preparo da escola pública para oferecer este ensino (CELANI, 2003; BOHN, 2000; BARCELOS, 1999; ALMEIDA FILHO, 1998; LEFFA, 1998; MOITA LOPES, 1996).

Entretanto, o problema não se restringe apenas a fatores econômicos, pois as escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, embora disponham de maior infra-estrutura, também não assumem o empreendimento de ensinar a língua em todas as habilidades lingüísticas, fazendo-se ressalva às possíveis exceções. De maneira geral, o ensino de língua estrangeira, quer na rede pública ou privada (do ensino regular), enfatiza a habilidade de leitura, seja por limitações conjunturais (PIMENTA; GONÇALVES, 1990), seja por critério de relevância, analisadas as necessidades do contexto educacional brasileiro, conforme observa Moita Lopes (1996), para quem seria irreal a ênfase nas quatro habilidades lingüísticas, dadas as condições precárias existentes no meio de aprendizagem.

Em termos semelhantes, os PCNs/LE, Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), embora não legissem a respeito, corroboram a tendência a se acentuar a leitura como objetivo primordial, no ensino de língua estrangeira, ressaltando, porém, que os objetivos do ensino de línguas devem incluir outras habilidades, realizáveis nas condições existentes na escola.

Podemos perceber, porém, que não parece existir um desejo, por parte das autoridades educacionais, de que essas condições sejam condizentes com as necessidades da comunidade escolar, mas que a comunidade se conforme às condições da escola. A terceirização da oferta da disciplina, por meio de escolas privadas de línguas, parece atestar esse fato.

Embora os PCNs mencionem as outras habilidades lingüísticas, a conjuntura sócio-econômica das escolas públicas ainda constitui dificuldades para o professor enfatizá-las. Numa análise de propostas curriculares elaboradas por Secretarias Estaduais de Educação de quatro regiões brasileiras, os PCNs/LE (1998) constata uma atitude de descaso pela implementação adequada da disciplina nos currículos escolares, pois esta não tem lugar privilegiado no currículo, reduzida ao *status* de atividade, sem caráter de reprovação, ou ainda colocada fora da grade curricular, em centros de línguas.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mais recente, de número 9.394/96 (BRASIL, 1996), alçou a disciplina ao caráter obrigatório, reconhecendo seu valor formativo para o aluno, embora não tenha resolvido, totalmente, os problemas existentes. Moita Lopes (1999, p. 432-433) ressalta, também, que a melhoria do ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira ainda depende de uma política de ensino mais adequada, que a coloque no mesmo patamar das outras disciplinas do currículo.

Por outro lado, estariam as escolas de idioma melhor preparadas para oferecer um ensino mais significativo, socialmente relevante? Assim como não existe uma razão intrínseca que torna a camada que frequenta a escola pública menos capaz de aprender línguas estrangeiras, também parece não haver razão para supor o contrário: a educação demanda mais do que bens materiais. Alguns alunos atingirão seus objetivos, outros, não, por fatores tão diversos como complexos de se enumerar.

Ao iniciar minha carreira, em um instituto de idioma privado, circunstâncias específicas me levaram de imediato a uma inquietação, a mesma que motiva o presente estudo. A princípio, eu concebia como competência primordial para o professor de língua estrangeira o “domínio” da língua, não somente no sentido de ser lingüística e comunicativamente competente, mas também (principalmente) ser capaz de categorizar esse conhecimento. Entretanto, após algum tempo, percebi que a “transmissão” desse

conhecimento metalingüístico não se “converteria” em proficiência, pelo menos sem uma análise das especificidades da sala de aula, das necessidades de meus alunos, de suas experiências prévias de aprendizagem, seus conteúdos escolares preferidos, seus estilos individuais, angústias, objetivos, e assim por diante. Causava-me angústia, à época, ver que meus alunos não dominavam uma nomenclatura que pudesse acelerar o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, ao invés de me apegar ao ponto de vista, na minha concepção não bem fundamentado, de que não se devia ensinar gramática, lugar-comum nas discussões presenciadas durante toda a minha graduação, eu deveria analisar mais detidamente os dois extremos que se apresentavam: um dogma havia se instaurado no discurso de pesquisadores, professores e colegas de profissão. A discussão a respeito da gramática no ensino de línguas tornou-se muito importante, devido às instabilidades teóricas dentro da Lingüística e Lingüística Aplicada, a exemplo do que ilustra Celani (1997), ao fazer uma síntese das questões que constituíam uma preocupação para a área nas últimas três décadas. Para muitos, essa era uma questão superada; porém, eu não a via com a mesma transparência. Os PCNs/Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 39), publicados no ano anterior à minha graduação, corroborariam minhas reservas:

O ensino de língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem [análise lingüística]<sup>1</sup> como se fosse um conteúdo em si, não como um **meio** para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano [...] **Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática.** Mas essa é uma **falsa questão:** a questão verdadeira é **para que e como** ensiná-la. (Ênfase acrescentada).

---

<sup>1</sup> A *análise lingüística* se divide em *análise epilingüística* e *metalingüística*. A primeira é centrada no uso, no próprio interior da atividade lingüística que se realiza. A atividade *metalingüística* consiste em análise voltada para a *descrição*, por meio da *categorização* e *sistematização* dos elementos lingüísticos. Os termos foram usados nos PCNs, conforme propostos por Geraldi (*apud* PCNs/LP, 1997).

Embora o ensino de uma outra língua requeira que consideremos outros aspectos, a formação escolar em língua materna é uma experiência que, muito provavelmente, influencia as concepções do professor de língua estrangeira.

A preocupação com o ensino de gramática em língua estrangeira remonta a muitos séculos, mas o tema constitui também preocupação atual, como podemos perceber nesta entrevista a Swan (2003, p. 6), concedida à revista *New Routes*:

“Sou professor de inglês e sei a importância de se conhecer as regras gramaticais de uma língua se você quiser falá-la fluente e corretamente. Mas há alguns alunos e mesmo professores que não pensam como eu. Eles acham que estudar gramática é um desperdício de tempo. Gostaria de saber do senhor, Michael Swan, por que é importante estudar gramática?”<sup>2</sup> K. C. G. Catalão – GO / “Como professor tenho percebido que a maioria de meus alunos está mais interessada em aprender a falar do que em gramática. Como podemos mostrar a importância da gramática de uma forma prática?”<sup>3</sup> M. M. A. C. Curitiba – PR / “Como posso tornar a aprendizagem da gramática prazerosa para meus alunos?”<sup>4</sup> L. P. L. Porto Alegre – RS.

Em resposta às duas primeiras perguntas, Swan (2003, p. 6-7) explica:

“(…) uma língua não é composta só de palavras. Ao falarmos, precisamos mostrar se estamos **relatando** algo às pessoas ou **perguntando**-lhes algo (...) indicar **quem** ou o **quê** está fazendo algo, e **quem** ou o **quê** possibilita que **algo seja feito para alguém** (...). Estes significados têm de ser transmitidos (...) pela combinação e modificação nas palavras, ou palavras adicionais especiais que **governam essas funções mais abstratas**. Isso é gramática, e ela é necessária tanto para falar como para escrever – não se pode ‘**aprender a falar ao invés de aprender gramática**’,

---

<sup>2</sup> “I’m an English teacher and I know the importance of knowing the grammar rules of a language if you want to speak it fluently and correctly. But there are many students and even teachers that don’t think like me. They think it’s a waste of time to study grammar. I’d like to know from you, Mr. Swan, why is it important to study grammar?” (Esta e demais traduções são de minha autoria.)

<sup>3</sup> “As a teacher I have noticed most of my students are more interested in learning speaking rather than grammar. How can we show the importance of grammar in a practical way?”

<sup>4</sup> “How can I make Grammar Learning pleasant to my students?”

da mesma forma que não se pode aprender a dirigir sem aprender a controlar um carro”. (Ênfase acrescentada).<sup>5</sup>

Quanto à terceira pergunta, para tornar a aprendizagem de gramática uma experiência prazerosa, Swan (2003) recomenda que se ligue o trabalho com a gramática a eventos de comunicação, ressaltando, porém, que não se pode afirmar que o professor poderia tornar toda essa aprendizagem uma experiência agradável para todos os alunos, em qualquer circunstância. Sua ressalva nos lembra o fato importante de que as pessoas aprendem de formas diferentes e têm graus diferenciados de interesse por determinados assuntos.

Ainda um outro exemplo: num concurso promovido pela Editora Oxford, Tsai (2005) assim se posiciona a respeito do ensino de gramática em língua estrangeira:

“Apesar de freqüentemente criticada como um empecilho à fluência, quanto à língua e educação lingüística, a gramática e sua instrução existem e continuarão a existir, de uma forma ou de outra. Não podemos então, primeiramente, deixar de reconhecer o papel indispensável da gramática, por mais abominável que possa ser, na sala de aula de língua estrangeira moderna”.<sup>6</sup>

Como podemos perceber, o assunto é controverso, sendo necessário refletirmos sobre os fatores que geram essas controvérsias, para que haja um ciclo benéfico de interação entre teoria e reflexão crítica. A questão do ensino de gramática é, pois, muito relevante, porque

---

<sup>5</sup> “(...) a language isn't just words. When we speak, we need to show whether we are telling people things or asking them (...) indicate who or what is doing things; and who or what is getting things done to them (...). These meanings can't be expressed just with ordinary words (...) they have to be conveyed (...) by arrangements of words, changes in words, or special additional words that handle these more abstract functions. That's grammar, and it's needed for speaking as much as for writing – you can't 'learn speaking rather than grammar', any more than you can learn driving without learning how to control a car.”

<sup>6</sup> O tema do concurso foi *The role of grammar in the modern classroom* (O papel da gramática na sala de aula moderna). “Despite its oftentimes being criticized as a hindrance to language fluency, so far as language and language education are concerned, grammar and its instruction will continue to exist in one way or another. We cannot but, first of all, recognize the indispensable role of grammar, however abhorrent it may be, in the modern EFL classroom.”

nossas concepções podem estar profundamente entrelaçadas com teorias diversas, com crenças e mitos subconscientes construídos ao longo de nossa experiência, os quais talvez nem mesmo consigamos entender, formando um conjunto tão amplo de concepções, que é difícil conduzirmos nossa *ação* orientada pela teoria, ou vice-versa.

Na literatura de pesquisa no país, podemos constatar a relevância do nosso tema de pesquisa, por exemplo, nos estudos realizados por Almeida (2003), Madeira (2003), Carazzai (2002), Ferreira (2001), Santos (2001), Britto (1997) e Frade (1994), entre outros. Quanto à relação entre as concepções do professor e a prática de sala de aula, com vistas a uma formação crítica do professor, podemos mencionar Avelar (2004), Consolo e Vieira-Abrahão (2004), Menegazzo (2003), Barcelos (1999), Figueiredo (2000), Blatyta (1995), Dettoni (1995), entre outros.

Tendo em vista a contextualização feita acima, propomos a seguinte pergunta de pesquisa, que norteará este estudo:

- Como uma professora de língua inglesa concebe o ensino de gramática em língua estrangeira?

Sob esta pergunta mais ampla, analisaremos:

- O que subjaz a essas concepções?

- Como essas concepções se manifestam na prática de sala de aula e quais suas possíveis implicações?

Para desenvolver este estudo, a presente dissertação está assim organizada: após a Introdução, que aborda a justificativa, a delimitação do tema, os objetivos e a pergunta de pesquisa, apresentamos, no Capítulo 1, os subsídios teóricos para o capítulo de análise. No Capítulo 2, definimos a metodologia de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados; no Capítulo 3, apresentamos a análise dos dados. Seguem-se as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

## **CAPÍTULO 1**

### **Um percurso pelos caminhos da teoria**

---

*“(...) nenhuma escola, nenhuma hipótese ou doutrina, por mais brilhante que seja, monopoliza a verdade. É da própria natureza das verdades da razão científica e dos métodos que ela elabora, para ter acesso à intimidade dos fenômenos que estuda, o serem provisórias: as melhores teorias freqüentemente são aquelas que trazem em seu bojo a possibilidade de serem contestadas setorialmente, porque na crítica a que se submetem está a razão de ser do alcance transcendental da própria ciência do homem.”*

Edward Lopes

**P**ara compreender a discussão sobre o ensino de gramática em língua estrangeira, é importante analisarmos os paradigmas de pesquisa em Lingüística Aplicada. Nas seções seguintes, faremos uma breve incursão na constituição da Lingüística Aplicada e sua tradição de pesquisa. A seguir, problematizamos o termo *gramática* e apontamos em que acepção o estamos empregando nesta pesquisa. Passamos, então, à análise do conceito de *gramática* subjacente a alguns métodos/metodologias de ensino de língua estrangeira mais conhecidos no Brasil, uma vez que o pesquisador e a professora participante da pesquisa podem estar inseridos no bojo de tais metodologias. Por fim, são feitas considerações a respeito das pesquisas em aquisição de segunda língua quanto ao tema investigado.

### **1.1. A pesquisa em Lingüística Aplicada e o ensino de língua estrangeira**

O conceito de “método” sempre foi muito importante para a Lingüística Aplicada tradicional (TOTIS, 1991), preocupada em fornecer ao professor as ferramentas com as quais ligar a teoria lingüística à prática de ensino, numa visão bem próxima à do ideal positivista de ciência. Richards e Rodgers (1992) observam, por exemplo, que a Lingüística já fora considerada condição necessária e suficiente para embasar o ensino de línguas, seguindo a tradição da escola estrutural da universidade de Michigan, nos Estados Unidos, líder na produção de material didático para o ensino de línguas, na década de 40.

Essa subordinação da Lingüística Aplicada à aplicação de teoria lingüística na prática do ensino de língua estrangeira, hoje reconhecidamente questionada, é vista por Cavalcanti (1986) como um falso equacionamento, que teria ocorrido em dois períodos na história da Lingüística, no estruturalismo e no gerativismo.

A Lingüística Aplicada atual tem procurado se desvencilhar de tais equacionamentos, por ter ampliado seu escopo de investigação para além das questões acerca do desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas estrangeiras, tais como estudos na área da linguagem fora do âmbito escolar, o ensino de língua materna e a tradução, além de se propor a seguir as pegadas de uma pedagogia crítica, desvinculando-se, de certa forma, de uma ligação submissa à Lingüística dita teórica “pura” (RAJAGOPALAN, 2004; CORACINI; BERTOLDO, 2003; PENNYCOOK, 2001).

Desde o declínio do estruturalismo e a incipiência das contribuições gerativistas ao ensino de língua estrangeira, os professores vêm se sentindo insatisfeitos com métodos de ensino de línguas impostos de maneira dogmática, sem refletirem o que acontece em contextos reais de ensino, sem levarem em consideração mais profunda outras áreas pertinentes ao ensino de línguas que não a Lingüística, além de serem embasados, na maior parte, em pesquisas empíricas e quantitativas.

Devido a esse enfoque centrado no produto, é possível então que conheçamos muito a respeito de uma determinada metodologia quanto à sua filosofia, concepções e crenças, mas não como ela é, de fato, implementada em sala de aula (RICHARDS; RODGERS, 1992). A questão crucial, para esses autores, seria investigar se os métodos realmente se *concretizam* na prática de sala de aula. A hipótese é que os professores, ao utilizarem um determinado “método”, transformam-no em processos muito mais complexos e muito menos nítidos e distintos, como parecem ser, quando considerados somente no plano teórico.

Nesse sentido, de acordo com seu “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1987), o professor, paulatinamente, introduz elementos novos em suas aulas, conforme sua própria visão de ensino e aprendizagem, a qual parece subverter determinadas orientações teóricas, a exemplo do que postulam os PCNs/LE (BRASIL, 1998, p. 109):

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo (...), a pesquisa indica que, embora os professores freqüentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.

Deveríamos, portanto, investir na pesquisa em sala de aula, que é um contexto natural (NUNAN, 1994), posto que a pesquisa experimental não poderia capturar certos aspectos cruciais sobre o ensino de línguas.

É importante ressaltar, porém, que a transição de enfoque na formação de professores da prescrição para a reflexão crítica não deve implicar que o professor não precise tomar conhecimento da teoria. Richard-Amato (1996) ressaltava que essa “transição” (ênfase acrescentada) pode ter engendrado mitos que podem, na verdade, minar o potencial dessa nova postura de se fazer Linguística Aplicada, como, por exemplo, o mito de que o professor em formação não precisa ter conhecimento de teorias lingüísticas ou cognitivas sobre a aprendizagem de línguas, pois isso “macularia” seu pensamento.

O professor possui uma competência implícita básica, constituída de intuições, crenças e experiências que lhe propiciam uma “maneira básica ou tosca” de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21). Para que possa se beneficiar de uma abordagem consciente e mapeada, o professor precisará de elementos teóricos, ou seja, uma *competência aplicada*, que seria aquela que o capacita a ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar com plausibilidade “porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”. Em outras palavras, como observamos em Rodrigues (2004), o conhecimento implícito do professor dá-lhe condições sim para exercer sua prática; a reflexão sistemática sobre esse conhecimento só teria a contribuir para um maior autoconhecimento e mesmo superação, se for o caso, dessa própria maneira básica ou tosca de ensinar.

Acreditamos, porém, que não se pode sustentar que o distanciamento da prescrição para a descrição seja um processo neutro; do contrário, tenderíamos a acreditar que as nossas concepções são inerentemente mais corretas e melhores para o ensino. A atividade de pesquisa, como argumenta Rajagopalan (2004), é uma atividade humana e, como tal, não poderia ser neutra, isenta de ideologia. Ao dar voz, na pesquisa, à visão do professor, não é necessário que se rejeite aquilo que é produzido na academia, rejeição que, possivelmente, se deve à via de mão única que sempre existiu entre a academia e o professor.

Segundo Rajagopalan (2003), a Linguística, no Brasil, padece de uma dificuldade profunda no diálogo com a sociedade, sendo rejeitada porque as pessoas não conseguem perceber a contribuição dessa ciência aos que estão do lado de fora da universidade, o que não deve implicar, por certo, uma visão utilitarista e pragmatizante na relação entre teoria e prática. O professor começa a compartilhar, como consequência, dos lugares-comuns: o lingüista e o lingüista aplicado não têm algo realmente relevante a contribuir no ensino. Tal resistência se acirra quando consideramos, como observa o autor, que a linguagem é um fenômeno sobre o qual todo mundo pensa que já sabe o suficiente; então, por que seria merecedora de pesquisa?

Portanto, se o teórico deseja ser ouvido pelo professor, e vice-versa, é preciso que cada um tenha ciência dos seus papéis, das possibilidades e limitações de cada de cada um no processo de teorização. Rivalidades em si mesmas apenas agravariam um profundo ceticismo com relação à validade do trabalho teórico, que não teria razão de existir, a nosso ver, se não se dirigisse a um público potencial, no caso, professores e alunos e, é claro, outras instâncias da sociedade de alguma maneira atingidas pelo seu trabalho. Este corpo de conhecimento teórico não precisa (na verdade não deveria) ser recebido de maneira passiva e acrítica, mas também é preciso atentar para o fato de que, na verdade, não se impõe nada a ninguém que

esteja pronto a questionar. Quase sempre é possível subverter, paulatinamente, as orientações teóricas com as quais não concordamos.

De qualquer modo, quer o professor tenha voz ou não na teorização sobre o ensino de língua estrangeira, estamos lidando com algo muito complexo e delicado, os sentimentos do ser humano. Leffa (1988, p. 216), citando Gatenby (1972), lembra-nos que, às vezes, “(...) as pessoas se negam a escolher o certo, o melhor ou o que é bom quando lhes é mostrado.” Gatenby (*op. cit.*, *apud* LEFFA, *op.cit.*) chama essa atitude de “exemplo da perversidade humana” e à relação teórico, teoria, professor e prática, uma “batalha inglória”. Portanto, quando as relações de poder entram em cena, elas podem nublar, inclusive, a transparência das teorias.

## **1.2. Problemas epistemológicos e pedagógicos, implicações para o ensino**

Além das questões ideológicas implícitas na tradição de pesquisa, delineadas acima, acreditamos ser possível atribuir a problemática do ensino de gramática em língua estrangeira a três fatores mais abrangentes, os quais detalhamos a seguir.

Em primeiro lugar, questiona-se a utilidade do conhecimento da gramática, o que se torna problemático quando discutido em termos pseudocientíficos. O termo *gramática* perdeu a precisão e univocidade desejáveis para um termo técnico, designando conceitos diversos (o livro, norma culta, análise sintática, competência lingüística, teoria gerativa, a *abordagem* da Gramática Tradicional, o próprio ensino deficiente dessa disciplina, entre outros), de modo que podemos ser imprecisos quando fazemos afirmações quanto a seu papel no ensino de línguas.

No escopo técnico, o termo designa ainda conceitos diversos, tais como “gramática textual”, “gramática de casos”, “gramática do discurso”, e até mesmo “gramática da publicidade” (NEWBY, 2004), fato que tem sido apontado, invariavelmente, como um problema na esfera pedagógica (NEWBY, 2004; ROBERTS, 2004; FERREIRA, 1986).

A respeito dessa polissemia, Possenti (1999, p. 62) observa, por exemplo, que:

(...) pode ocorrer que quando duas pessoas falam de gramática, ou de ensino de gramática, não estejam falando da mesma coisa. Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam. **É talvez pelo fato de não estar sempre claro para todos que esta questão é complexa, que, muito freqüentemente, discussões sobre o tema não prosperam.** Os contedores podem achar que discordam quando concordam, e podem achar que concordam quando, de fato, estão discordando. Talvez isso explique, em parte, entre outras razões, a distância entre os projetos de ensino e sua execução. (Ênfase acrescentada).

Por conseguinte, faz-se necessário esclarecermos que, nesta pesquisa, não estamos discutindo o ensino de gramática de acordo com alguma abordagem específica, tal como a Gramática Tradicional: estamos tomando a *gramática* em sentido mais amplo, como o conhecimento implícito das relações abstratas que permitem expressarmos diferentes relações de sentido, como a define Swan (2003), na Introdução deste trabalho ou, no mesmo sentido, como postula Givón (1993), para quem a gramática é um conjunto de estratégias empregadas para produzirmos comunicação coerente.

Assim sendo, da mesma maneira que o aluno precisa aprender o léxico de uma língua, precisa aprender sua gramática, pois é esta que permite a articulação do léxico, gerando o sentido. O que nem sempre se faz necessário é que o aluno saiba explicar essa relação de maneira explícita.

Em outras palavras, a gramática está sendo tomada, neste estudo, como o *conhecimento sistêmico* que permeia os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e

pragmático-discursivo, não sendo um nível autônomo nem superior aos outros. Nesse sentido, de acordo com os PCNs/LE (BRASIL, 1998), ao lado do *conhecimento de mundo* e do *conhecimento da organização textual*, o *conhecimento sistêmico* contribui para a construção de significados sociinteracionais e discursivos, constituindo a competência comunicativa.<sup>7</sup>

Em segundo lugar, a Gramática Tradicional, enquanto base para formulação de métodos de ensino de línguas, perde seu *status*, à medida que, dentro do Movimento Reformista<sup>8</sup>, contribuições da Lingüística e da Psicologia desestabilizaram a credibilidade do Método Gramática e Tradução, modelo dominante de ensino de língua estrangeira até então (HOWATT, 1984). Porém, as teorias que lhe seriam sucedâneas não conseguem descrever as línguas objetiva e rigorosamente, nem explicar de maneira adequada como se dá a aprendizagem de uma língua estrangeira, resultando daí conflitos que afetam as tomadas de decisão por parte do professor.

Por fim, na esfera ética, temos assistido a uma crítica à Gramática Tradicional que, embora tenha algum fundamento, se adotarmos uma postura crítica para com as teorias, é falha no sentido de que serve para evidenciar uma postura incoerente com o que se espera de uma comunidade científica nos dias de hoje: uma postura que leve em consideração as conseqüências éticas de afirmações totalizantes a respeito do conhecimento.

“Superada” a fé em uma racionalidade isenta de implicações éticas, é preciso atentar para o fato de que algumas afirmações a respeito do ensino de gramática culminariam em descrença na autoridade dos cientistas e daqueles professores que os “seguem”. Rajagopalan (2004, p. 10) narra, por exemplo, o episódio no qual alguns alunos do curso de Lingüística, da

---

<sup>7</sup> Não é nossa intenção propor um conceito *único* de gramática, pois tal objetivo foge ao âmbito deste trabalho. Em consonância com o desenvolvimento desta pesquisa, bastaria que, nas considerações sobre o ensino de gramática em língua estrangeira, nos pautássemos pela explicitação de um conceito em conformidade com o propósito específico de tais discussões.

<sup>8</sup> O *Movimento Reformista* se caracteriza por um período de mudança na mentalidade do ensino de línguas, aproximadamente em 1880, liderado por professores de línguas e autores de livros didáticos, insatisfeitos com o método então predominante (Método Clássico ou Gramática e Tradução) (RICHARDS; RODGERS, 1992).

Universidade Estadual de Campinas, há alguns anos, promoveram um abaixo-assinado, pleiteando que lhes fossem ministradas aulas de Gramática Tradicional:

Um episódio como esse nos ensina muitas lições. Primeiro, nem mesmo todos os nossos alunos estão necessariamente convencidos de que as gramáticas tradicionais — objetos de vilipêndio dos lingüistas que, desde o nascimento da nova ciência, vêm usando os gramáticos como saco de pancadas — são dispensáveis ao ensino. Indiscutivelmente, houve falhas em nossa comunicação. Segundo, devemos lembrar que a nossa forma de interagir com nossos alunos leva o nome de ensino. Houve, em outras palavras, algum erro grave nas estratégias utilizadas em sala de aula.

O autor ressalta que não se pode compreender essa crítica de maneira adequada se os alunos não detêm, antes de entrar em contato com a ciência lingüística, conhecimentos sobre os pressupostos subjacentes ao método da Gramática Tradicional. No entanto, adverte que não se trata de voltar a ensinar Gramática Tradicional, mas de rever as estratégias de se abordar a Lingüística, as quais têm relação direta com implicações éticas, pois se relacionam ao ensino, questão de interesse social. Cabe, portanto, a mesma observação quanto à Lingüística Aplicada.

A partir desse quadro de fatores, criam-se duas situações indesejáveis: o professor aceita, de maneira acrítica, as teorias “ditadas” por especialistas, aderindo à moda do momento e “impondo-as”, também de maneira dogmática, a seus alunos; ou então as ignora por completo, por associar o ensino a uma “arte”. O ponto frágil nessa associação é que, a nosso ver, a arte é o lugar privilegiado da liberdade, e então o professor poderia considerar que refletir sobre o próprio ensino seria um aprisionamento, ao invés de uma atividade liberadora da capacidade de pensamento e amadurecimento.

Retomando os problemas relacionados à indefinição do termo *gramática*, para que se possa aproveitar do potencial de uma determinada disciplina escolar, acreditamos que o aluno

precisa compreender, antes de qualquer coisa, o que é essa disciplina e por que deve estudá-la, perguntas que estão na base de nossa motivação para participarmos de vários empreendimentos em nossa vida. Em outras palavras, como propõe Moita Lopes (1996), qual a relevância social de uma determinada disciplina?

No nosso caso, o que é a linguagem? Por que estudarmos essa faculdade inerente à espécie humana? Esse questionamento afetará as decisões de como abordar o ensino de língua estrangeira, tanto para o professor, como para o aluno, ao tentar desenvolver estratégias de aprender. Uma questão que se apresenta de início é: que conhecimento deve possuir o professor de línguas sobre a disciplina que ensina?

Começemos pelo ensino de língua materna. É possível que haja consenso de que o fato de sermos comunicativa e lingüisticamente competentes não nos torna naturalmente aptos a ensinar nossa língua, pois ensinar uma língua na escola não parece ser da mesma natureza que ensinar uma criança a falar, no convívio familiar. O professor, ao contrário de outros usuários da língua, é capaz de categorizar esse saber, concebendo a língua em termos de verbos, substantivos, sujeito, predicado, orações, locuções, textos, discursos, e assim por diante. Os outros usuários são competentes o suficiente para empregá-la e obter os efeitos esperados da interação lingüística, mesmo sem serem capazes de se referirem a ela em termos metalingüísticos.

Esse raciocínio, porém, pode sugerir que o estudo das línguas é desnecessário, uma vez que sua falta não nos priva da capacidade de usá-las. Neste sentido, Ilari (2003, p. 102) observa que a Lingüística (e aqui se encontra subsumido o termo *gramática*, em sentido mais amplo) é como um manual para uma máquina que funciona perfeitamente bem, e que sabemos operar sem necessidade desse manual. Como sabemos, só sentimos necessidade de manuais se não sabemos como algo funciona. O autor, porém, faz a concessão de que o conhecimento explícito do funcionamento da “máquina da linguagem” teria finalidades

práticas: alguns problemas se tornam “mais fáceis de resolver quando temos um domínio conceitual mais explícito da máquina”.

Seguindo raciocínio semelhante, a comparação de Crystal (1985) pode nos ajudar a analisar a suposição tácita acima: se nunca estudássemos a visão (que independe de nosso conhecimento *a priori* para que funcione), como seria possível desenvolver telescópios, ou diagnosticar doenças óticas e prescrever óculos para as pessoas? O problema é que, no caso do ensino de línguas, ou do lingüista aplicado, a relação entre teoria e prática/aplicação já se torna um pouco mais obscura: em que situações seria necessário uma “intervenção na língua”? Que aplicações se derivariam, se é que haveria alguma, do estudo científico das línguas?

Consideremos as línguas indígenas brasileiras, por exemplo, que correm o risco de se extinguirem. Sua descrição e codificação permitiriam que possuíssemos uma gramática descritiva dessas línguas, da qual se poderia derivar uma gramática pedagógica, que seria, de acordo com Newby (2004), uma gramática de referência desenvolvida para aprendizes de uma língua estrangeira, baseadas em duas áreas inter-relacionadas: gramática descritiva e aquisição de segunda língua<sup>9</sup>.

Os modelos descritivos de gramática constituem, em princípio, gramáticas científicas, que precisariam ser “traduzidas” numa linguagem mais acessível para fins pedagógicos. Pode haver limitações sérias nessas gramáticas, como tem sido o caso com as inúmeras línguas descritas até hoje: é bastante divulgada a má qualidade de inúmeras gramáticas da língua portuguesa, daí justificarem a desnecessidade do ensino de gramática, o que seria como concluir que, porque o cardiologista não consegue descobrir a cura para um certo problema cardíaco, o conhecimento sobre o coração é desnecessário.

---

<sup>9</sup> De acordo com Tomlim (1994), o desenvolvimento de uma *gramática pedagógica* depende completamente de uma *gramática descritiva* adequada da língua-alvo, que, por sua vez, deve integrar aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos, ao lado da descrição também formal.

Porém, ainda que o ser humano não tivesse necessidade de estudar a linguagem para aplicações práticas, somos seres compulsivamente teóricos, como observa Rajagopalan (2004). Para esse autor, a teoria é uma maneira de atribuir sentido ao mundo real, sem a qual seríamos torturados por dúvidas acerca de fenômenos que passariam despercebidos pelo senso-comum (RAJAGOPALAN, 2004).

Nesta mesma tônica, Stubbs (2002, p. 147), citando Freire e Macedo (1987), observa que os seres humanos têm consciência de que sabem, o que assegura que seu conhecimento tenha uma dimensão reflexiva. A língua pode, portanto, ser “trazida à atenção como objeto de investigação consciente e crítica”. Parece não haver sentido, portanto, em se determinar o *status* de uma área do conhecimento partindo *a priori* de sua aplicabilidade, mesmo porque tal aplicação pode vir a ser conhecida muito tempo depois da teorização, ou mesmo nunca ocorrer. Em todo caso, tal teorização poderia servir à satisfação de um desejo de saber que trazemos conosco.

Assumindo, provisoriamente, a relevância social do conhecimento descritivo das línguas, resta um problema: em muitos aspectos, as hipóteses descritivas se apresentam impermeáveis à sistematização ou à verificação objetiva, o que não deveria desencorajar o nosso senso investigativo. Como adverte Martin (2003), não devemos confundir língua e teoria, pois as hipóteses acerca do funcionamento da língua são estritamente inverificáveis, e a teoria só forneceria um *modelo* da língua; a faculdade psíquica (a língua em si mesma) seria inacessível.

Na mesma linha, em razão dessa inacessibilidade, conforme observa Batstone (1994), às vezes o gramático (ou mesmo o lingüista) precisa lançar mão de declarações mais gerais, *idealizando* o sistema lingüístico. Para o autor, até certo ponto, tal expediente é inevitável: os gramáticos têm como objetivo fornecer uma explicação clara e econômica da estrutura da língua, procedimento normal, não privativo da gramática descritiva:

“(...) Nem há nada de muito aberrante ou estranho [neste procedimento]. É como viajar de avião, quando, antes de pousar, vemos pela janela um perfeito panorama de ordem: demarcações nítidas entre áreas rurais e urbanas, bifurcadas por rodovias largas e ordenadas. Esta é a terra aos trinta mil pés (...) Mas desçamos a dez mil pés e as coisas começam a ficar bem diferentes: toda a clareza dá lugar a algo muito mais denso e complexo (...) A gramática, aos dez mil pés, é igualmente densa, marcada por uma falta de regularidade.”<sup>10</sup>

Essa idealização e economia acarretam mais uma dificuldade para o professor, que trabalhará com gramáticas, até certo ponto, limitadas. Porém, esse fato não deveria causar tanta preocupação ao professor de línguas. Em outras áreas do conhecimento também se trabalha com conceituações provisórias e imprecisas, sem que haja tanto alarde em torno dessas “deficiências”. Talvez o ensino de línguas tenha se ressentido de um excesso de escrúpulos, neste sentido, o que não se justifica, pois o vai-e-vem nos paradigmas é uma constante na produção do saber em qualquer área. Não aceitar esse fato seria sinal de intolerância por parte do teórico, pois, como observa Kuhn (1989), o paradigma pós-moderno incomoda aos intolerantes para com a incerteza.

Além da limitação descritiva acima mencionada, Odlin (1994) nos lembra, também, que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em situações formais (entenda-se: na escola) é de maneira geral, incompleto, e requer que o aluno tenha condições de dar continuidade a esse processo sozinho. Essa aprendizagem autônoma dependerá da qualidade da instrução lingüística recebida na escola que, por sua vez, é dependente da boa qualidade de descrição e explicação oferecida pelo lingüista, que é então retrabalhada pelo metodólogo, e reinterpretada pelo professor. Por conseguinte, a capacidade de o professor em manipular seu conhecimento gramatical, de forma didática e eficiente, estará em jogo.

---

<sup>10</sup> “Nor there is anything very aberrant or unusual about this. It is similar to the experience of air travel when, prior to landing, you glance out of the plane’s window to see an immaculate panorama of order: neat demarcations between rural and urban areas bisected by vast and orderly highways. This is the earth from 30000 feet. (...) But dip down to 10000 feet and things begin to look quite different: all that previous clarity and neatness is giving way to something much denser and more complex (...). Grammar at 10000 feet is similarly cluttered, and marked by a lack of regularity.”

Há que se ressaltar também que, culturalmente, a sociedade espera que haja instrução gramatical na aula de línguas. Numa pesquisa envolvendo vários ex-alunos de língua estrangeira, como mostra Thornbury (2000), estes se mostraram prontos a acreditar que uma das competências do professor deve ser possuir conhecimento profundo da língua, em seu aspecto formal.

Para Thornbury (*op.cit.*), as conseqüências de um conhecimento limitado da língua, pelo professor, seriam, por exemplo, falha em perceber os problemas de aprendizagem; inabilidade em planejar aulas e em interpretar o programa do livro-texto e materiais para adaptá-los às necessidades específicas dos alunos; dificuldade em lidar satisfatoriamente com os erros dos alunos ou para responder a suas perguntas; dificuldade em conquistar a confiança dos alunos por falta de uma terminologia básica e, por fim, inabilidade em apresentar novas estruturas lingüísticas de maneira clara e eficiente.

A questão investigada, porém, envolve fatores mais complexos do que determinar *o que é gramática e para que serve*. Consideradas essas questões, resta uma outra bastante complexa: como *abordar* esse ensino? Conforme observamos de início, ao falarmos em gramática, estamos tratando de conceitos diversos, sendo comum encontrarmos profissionais que a associam à Gramática Tradicional. Outros, baseando-se na postura semelhante à de alguns lingüistas, como observa Rajagopalan (2004), entendem que se trata de uma área sem valor, por ser subjetiva, incoerente e normativa. Embora essas disputas constituam mesmo uma praxe no embate entre paradigmas, seria importante atentarmos para os aspectos éticos implícitos nessas atitudes.

Atualmente, parece emergir uma nova postura com relação à Gramática Tradicional. Weedwood (2002) observa que muitas das noções básicas utilizadas pela Lingüística moderna são as mesmas oriundas da Gramática Tradicional, e os historiadores da Lingüística estão mais dispostos a considerar o passado sob uma ótica favorável, aceitando noções que, a

princípio, pareciam fantasiosas, mas que faziam sentido à época em que foram elaboradas. De modo semelhante, Lyons (1987) observa que a Linguística, como outras ciências, constrói-se sobre o passado, não só desafiando e refutando teorias tradicionais, mas reformulando-as. Para Lyons (*op.cit.*), tem-se cometido o equívoco de não se enfatizar a *continuidade* da teoria. Nos mesmos termos, embora não se referindo especificamente à Gramática Tradicional, Geraldini (2003, p. 83) adverte que não se pode “jogar indiscriminadamente na cesta do lixo todos os instrumentos que historicamente as disciplinas construíram”.

Na verdade, a gramática, entendida aqui não como a disciplina escolar, mas como um dos componentes da faculdade da linguagem, pode se constituir como investigação numa disciplina tão científica quanto qualquer outra. Porém, essa não parece ser uma acepção bastante difundida do termo, como afirma Perini (1997): segundo o autor, a imagem popular da gramática não permite que se fale em *pesquisa* na área. Também Kato (1988, p. 13) compartilha posição semelhante, ao nos lembrar que a gramática pode ser abordada na escola como “objeto legítimo de indagação no nível da iniciação científica do estudante”.

Concebida como “algo pronto, obra de cérebros há muito tempo extintos” (PERINI, 1997, p. 77), prerrogativa de gramáticos, poetas e escritores, a disciplina gramatical foi alvo de críticas que pareciam sugerir que seu estudo não teria nenhuma importância. Na verdade, há indícios de pressupostos teóricos consistentes mesmo naquelas obras muito antigas e que, apesar de problematizados, ainda não foram substituídos por uma teoria plenamente satisfatória.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, especificamente, Roberts (2004) observa que, embora a Linguística tenha sido capaz de refinar várias definições da Gramática Tradicional, por razões práticas, é esta última que tem predominado, devido, por exemplo, à indisponibilidade de gramáticas científicas “traduzidas” numa linguagem apropriada para fins pedagógicos.

Para Stubbs (2002), existe uma generalizada incapacidade em se enxergar a língua como objeto de reflexão: ou a consideram misteriosa, ou óbvia demais para ser digna de estudo, como também apontam Crystal (1985) e Ilari (2003), a que nos referimos anteriormente. Como podemos perceber, parte do dilema de se ensinar gramática em língua estrangeira envolve a conceituação do termo; depois, compreender sua função na formação holística do aluno.

Antes de passar à próxima seção, não poderíamos deixar de mencionar um assunto que tem relevância fundamental nas discussões sobre o ensino gramática em língua estrangeira: a questão da gramática normativa. Faz-se necessário ressaltar, desde já, que existem diferenças, quanto à questão da norma, entre o ensino de língua materna e o de língua estrangeira, ponto que retomaremos adiante.

A hegemonia da norma culta no ensino de línguas começa a se abalar à medida que as pesquisas lingüísticas desmistificam, por meio do método científico, uma norma que paira acima do “homem comum”, como conhecimento sagrado, explicando como normalidade aspectos que passariam ao senso-comum como desvios da “norma ideal”. Porém, a consciência de que todas as variedades da língua são sistemas complexos, coerentes, suficientes para a comunicação, não muda o fato de que a sociedade elege falares tidos como certos ou errados. Odlin (1994) ressalta que, embora as normas sejam arbitrárias, sujeitas à mudança, os lingüistas deveriam reconsiderar seus julgamentos a respeito da postura prescritivista dos gramáticos tradicionais.

Na mesma linha, Givón (1993, p. 12) nos lembra que a normatização faz parte de um fenômeno solidamente constituído ao longo milênios de evolução bio-psico-cultural:

“(…) Por um lado, a mudança gramatical é um fenômeno espontâneo e inevitável  
(…) Por outro, uma comunidade que tolera uma variação sem limites no seu código comunicativo (e cultural), cedo ou tarde, atingirá o ponto de total descaracterização

de sua comunicação e cultura. Em algum momento, a esta altura, o senso de ‘ser uma mesma comunidade discursiva’ e ‘compartilhar a mesma visão cultural de mundo’ terá se dissipado [de tal forma] a não deixar sequer uma utilidade residual. Portanto, as forças conservadoras que as estruturas de poder exercem sobre a variação lingüística, por meio de redes sociais tradicionais, ou através da escola e do letramento, exercem, na verdade, uma função social legítima e necessária”.<sup>11</sup>

Se a variação lingüística é uma decorrência *natural* de diversas circunstâncias que envolvem o uso da língua, então podemos atribuir uma função de intervenção ao ensino formal da língua: o conhecimento da língua culta deve ser almejado. Para Travaglia (2003), esse conhecimento deve fazer parte dos componentes da competência comunicativa, para que o aluno possa agir de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas, além da razão política de possibilitar o acesso a bens culturais acumulados. Porém, adverte o autor, o ensino de gramática normativa não pode se resumir apenas ao ensino da norma culta, mas é importante considerar que o domínio dessa variedade tem grande importância sociocultural.

No tocante à língua estrangeira, a concepção de que “o mais importante é comunicar”, provavelmente uma interpretação errônea das metodologias com enfoque predominante na “comunicação”, fica bem próxima do senso-comum, desprezando o fato de que alguns erros podem interferir na comunicação, quando não impossibilitá-la (ROBERTS, 2004).

Faz-se necessário frisar, como afirmamos acima, que os erros que preocupam o professor de língua materna, até certo ponto, são diferentes daqueles que nos preocupam no ensino de língua estrangeira. Na aula de língua materna, estamos lidando com um aluno que já traz um saber gramatical natural, internalizado, desenvolvido quando da aquisição da sua língua. Na aula de língua estrangeira, os erros mais comuns são aqueles que violam essas

---

<sup>11</sup> “(...) on the one hand, grammatical change is an unavoidable, spontaneously occurring phenomenon. (...) On the other hand, a community that allows excessive diversity in its communicative (and cultural) code sooner or later reach the point of total disruption of both its communication and culture. Somewhere near that point, the sense of ‘being the same speech community’ and ‘sharing the same cultural world-view’ will have dissipated beyond residual utility. Therefore, the conservative forces that the adult power structure exercises against excessive linguistic diversity, via traditional social networks or through schools and literacy, indeed perform a legitimate, necessary social function”.

regras internalizadas, não permitindo, portanto, que determinadas frases sejam reconhecidas como naturais na língua.

Não havendo uma compreensão clara do conceito de erro, é possível que, devido a uma concepção espontaneísta de língua como comunicação (“o importante é comunicar”), deixemos passar despercebidos erros que poderão se fossilizar na aprendizagem da língua estrangeira. Por certo, é importante que os alunos não se sintam inseguros quanto a erros enquanto estão realizando uma atividade em sala de aula, pois o contexto facilitaria a comunicação. Porém, não podemos cair no extremo inverso de considerar que o erro não causa prejuízos à compreensão ou, pior ainda, à imagem que evocaria nos nossos interlocutores, pois, fora do ambiente da sala de aula, pode não haver a mesma cooperação e tolerância para com o erro.

No ensino de língua estrangeira, estamos mais preocupados com erros que infringem não à norma culta (regras exógenas) mas às regras imanentes da língua, aprendidas intuitivamente quando da aquisição da língua materna (distinção proposta por Lyons, 1987). Assim, não precisamos nos preocupar tanto se nossos alunos dizem *She is taller than me* (“Ela é mais alta do que eu”), uso corrente, ao invés de *She is taller than I* (recomendado pela norma culta), mas com erros como *I go party last week*, algo como “Eu ir ø festa semana passada”; *I go party tomorrow* (“Eu ir ø festa amanhã”), ou mesmo “*I don’t went to school*”, que se deveria escrever como *I didn’t go to school* (“Não fui à escola”). Estes últimos exemplos violam regularidades típicas da gramática da língua, sem relação com questões valorativas, constituindo uma “língua”, por assim dizer, *pidgin*<sup>12</sup>.

De acordo com Givón (*apud* RICHARDS, 1997), o aprendiz evoluiria em sua proficiência de um *pragmatic mode* a um *syntactic mode*, isto é, à medida que a aprendizagem de uma língua se desenvolve, estruturas pragmáticas “frouxas” (o *pragmatic mode*), como

---

<sup>12</sup> Rigorosamente, o *pidgin* é uma língua sem falantes nativos, resultante do contato entre grupos falantes de línguas diferentes (CALVET, 2002). Por extensão, estamos propondo que o contato da língua materna com a língua-alvo poderá resultar numa *espécie de pidgin*, caso ocorra a fossilização dos padrões estruturais da língua materna na língua estrangeira.

*Want talk you* (“Quero falar [com] você”), dariam lugar a estruturas sintáticas mais coesas, *I want to talk with you*, sendo desejável que o aluno transite de uma competência à outra. De início, o aluno recorre a estas estruturas frouxas, como meio para garantir alguma comunicação, ainda que precária. Para isso, ele procura tornar os significados formal e semântico o mais próximos possível (vide também Rutherford, 1996). O processo de evolução das “estruturas frouxas” para as estruturas mais coesas é denominado *gramaticização* [do inglês. *grammaticization*]. Caso não ele não ocorra, o aprendiz fossiliza a sua proficiência na língua, empregando os mesmos padrões estruturais de sua língua materna ou outros padrões erroneamente inferidos (THORNBURY, 2005), que constituem sua interlíngua<sup>13</sup>.

Na mesma linha, Wilkins (1984) afirma que o objetivo de um aprendiz da língua estrangeira deve ser atingir a mesma flexibilidade que possui na sua língua materna, o que se pode relativizar, em face às necessidades comunicativas específicas de um aprendiz estrangeiro, ou mesmo se é possível atingir tal flexibilidade. Porém, inculcar na mente do aluno que “comunicar é o mais importante” pode soar como desatenção a essas particularidades. A sociedade não toleraria, por exemplo, um adulto que se comunique como a criança nos estágios de sua aquisição da língua materna.

Nesse sentido, como cumprir o objetivo da aprendizagem de uma língua, conforme proposto pelos PCNs/LP, sem dotar o aluno da capacidade de utilizar uma gramática mais complexa?

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função de garantir a todos os seus alunos o acesso

---

<sup>13</sup> *Interlíngua*: conhecimento lingüístico do aprendiz de uma língua estrangeira em qualquer ponto de desenvolvimento (ODLIN, 1994). Enquanto o processo de *gramaticização* não se completa, o aprendiz se apóia nessa *interlíngua*, que se caracteriza por uma “língua provisória”. A estagnação desse desenvolvimento é denominada *fossilização* (ODLIN, *op.cit.*). (Vide mais, a este respeito, Selinker, 1992, 1972).

aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCNs/LP, 1997, p. 23)

Embora, neste caso, os PCNs se refiram à língua materna, podemos afirmar que este “domínio” é desejável também na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por certo, não parece necessário tomarmos a língua tal qual falada por um falante nativo como modelo para o ensino, se considerarmos, por exemplo, que a nossa competência comunicativa na língua materna está em processo intermitente de evolução. Concordamos com a necessidade de se ensinar em língua estrangeira um domínio funcional da língua, mas sem concessões mais extremadas como “o importante é comunicar”. A nosso ver, aspectos mais complexos da língua, tais como idiomatismos, colocações típicas e convencionalidades, podem ser amadurecidos pelo próprio aprendiz: talvez seja o caso de o professor delegar também ao aluno a responsabilidade de avançar nas suas habilidades comunicativas, fazendo outras atividades fora de sala de aula.

Finalmente, devemos nos lembrar de que certas normas gramaticais funcionam como regras de etiqueta: nem uma nem outra deixam de existir por não serem inerentemente corretas, o que é preciso mudar é a nossa *compreensão* de como essas regras operam na língua. Quanto a esse fato, Palmer (1984, p. 26) observa que:

“É errado (...) considerar os dialetos como formas degeneradas da forma padrão. (...) É bem possível que não sejam aceitáveis para muitas finalidades, na fala das pessoas letradas, na mídia, etc., mas isso é questão de convenção social, não de inferioridade lingüística. **O que se disse não é para negar, de forma alguma, a importância das convenções sociais.** Nós as violamos por nossa conta e risco, [por isso] podemos ser considerados “ignorantes”, não conseguirmos o trabalho que esperamos, mas não devemos oferecer bases pseudolingüísticas para justificá-las”. (Ênfase acrescentada).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> “It is wrong (...) to consider the dialect form as a corrupt form of the standard. (...) It may well be that they are not acceptable for many purposes, in the speech of educated people, in the mass media, etc., but this is wholly a matter of social convention, not of linguistic inferiority. This is in no way to deny the importance of social conventions. We break the

A Gramática Tradicional trata suas normas como se fossem intrinsecamente corretas, daí o gramático afirmar que “advérbios *atraem* pronomes oblíquos”, “certos substantivos *repelem* o artigo”, como se fossem fenômenos físicos; “verbos *reclamam/exigem* preposições”, como se fosse lei, e assim por diante, de modo que violar estas normas poderia parecer ao falante incapacidade em perceber o que é “lógico” e “natural” na linguagem, o que explica o respeito quase sobrenatural de que goza a Gramática Normativa.

O que precisa ser desencorajado, por certo, é a atitude preconceituosa para com os falantes de outras variedades lingüísticas que não a norma culta (até porque não usamos apenas uma variedade lingüística), pois tal preconceito se assenta na idéia errônea de que as línguas são homogêneas, e o que escapa a essa homogeneidade é considerado “defeito” de raciocínio ou incapacidade intelectual.

Conforme observamos até aqui, compreender a natureza do objeto em estudo é um dos fatores que afetarão a forma como ensinamos língua estrangeira. Outro fator que emerge após essa compreensão é o *como* ensinar, uma vez conceitualizado o termo, o seu porquê e para quê. Entramos, então, no domínio dos “métodos”/metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira.

### **1.3. A gramática nos métodos/metodologias de ensino de língua estrangeira**

Nesta seção, faremos uma breve incursão nas concepções subjacentes ao papel da gramática nos métodos e metodologias mais conhecidos no Brasil, que são, de acordo com

---

*conventions at our peril, we are dubbed “ignorant”, we fail to get the job we hoped for; but we ought not to provide pseudo-linguistic grounds to justify the conventions.”*

Mascia (2003), os seguintes: Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

A controvérsia em torno do ensino de gramática em língua estrangeira é antiga: Joseph Webbe (*apud* THORNBURY, 1999), professor e autor de livros para o ensino de línguas, já afirmava, em 1622, que o domínio de uma língua se dá pelo exercício de leitura, escrita e conversação, e que tudo aquilo pertencente à gramática, sem labor, se inculcaria no aluno. Do mesmo modo, em 1874, numa obra intitulada “Introdução ao Ensino de Línguas Vivas sem Gramática ou Dicionário” (“*An introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*”), de Lambert Saveur (*apud* HOWATT, 1984), já se percebia, inclusive no próprio título, essa dissensão teórica.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário mencionar uma distinção cada vez mais crescente entre *método* e *metodologia* (para uma discussão mais detalhada, vide Richards e Rodgers, 1992 e Anthony, 1963). Na Lingüística Aplicada atual, utiliza-se este último termo para se evitar o teor prescritivo da Lingüística Aplicada tradicional, preocupada em orientar a formulação de métodos rígidos de ensino de língua estrangeira, fundamentados pela Lingüística dita pura ou teórica. O conceito de método traz em si um “cientificismo”, uma crença indelével no alcance da verdade pela ciência, que pode agir em detrimento da postura crítica do professor, pois, como observam Menegazzo e Xavier (2004), coloca os teóricos na posição de produtores de conhecimento, enquanto os professores assumiriam o papel de aplicadores de suas idéias.

A preocupação com o estabelecimento de um método no ensino de línguas era tão importante, até o fim dos anos 60, que um estudo comparativo foi conduzido na busca pelo “melhor” método. O Projeto Pensilvânia (RICHARDS; RODGERS, 1992) comparou os dois métodos mais influentes da época, o Audiolingual (ou estrutural) e o Cognitivo (de base

gerativa), com resultados inconclusivos, posto que não levava em consideração o papel do aluno e do professor no processo de ensino.

Porém, a “ruptura” com o conceito de método (vide, a este respeito, Prabhu, 1990) traz ao foro de discussões a necessidade de se levarem em conta as concepções do professor, sua maneira singular de perceber as especificidades de seu contexto, já que ele não aderiria, *ipsis litteris*, a nenhuma metodologia de ensino, mas, paulatinamente, introduziria mudanças pertinentes, em conformidade com os fatores que só ele seria capaz de perceber. Este período “pós-método” reclamaria, portanto, uma maior atenção aos saberes do professor, em consonância com as teorias em educação, que passaram a levar em consideração a centralidade do professor e da sala de aula para uma melhor compreensão da prática docente (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992).

O novo desiderato no ensino de línguas passa a ser, então, uma abordagem eclética, caracterizada por um conjunto de princípios que integram diferentes maneiras de ensinar, preocupação manifestada há muito tempo, mas só repensada de maneira mais sistemática a partir, aproximadamente, dos anos 70 em diante, com a “perda” da hegemonia da Lingüística na pedagogia das línguas. Porém, o conceito de ecletismo não deixa de trazer em si uma aura de caos. Widdowson (1991) propugna, ao invés de ecletismo, um *pragmatismo com princípios*, isto é, o professor atende às necessidades de seu contexto à medida que as percebe, devido ao seu engajamento crítico e reflexivo no processo de ensino.

O termo *metodologia* é empregado, portanto, para não se incorrer no prescritivismo de outrora. Para nós, no entanto, essa cautela não nos livra do perigo de sermos, por vezes, prescritivos: podemos mesmo ser neutros na formação de professores de língua estrangeira (FIGUEIREDO, 2000)? O lingüista aplicado não teria o desejo de fornecer modelos de ensinar ao professor? O que deve mudar, pelo menos idealmente, é a postura a quem estas

pesquisas são dirigidas: trata-se de profissionais cujas experiências não podem ser relegadas a um segundo plano. Passemos à revisitação proposta.

- Método Gramática e Tradução: perdurou, aproximadamente, de 1840 até 1940, sofrendo críticas na metade e fim do século XIX pelo Movimento Reformista (vide Nota 7). No século XX, na década de 40, críticas da lingüística estrutural culminariam numa visão negativa do método. Existem relatos de que, ainda hoje, é utilizado em diversas partes do mundo e, ao contrário do que se afirma, não existem evidências empíricas que comprovem sua inferioridade com relação aos métodos sucessores (NEWBY, 2004; ROBERTS, 2004; RICHARDS; RODGERS, 1992). Nos livros didáticos adotados no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, por exemplo, encontramos ainda alguns de seus traços (MASCIA, 2003).

O elemento central do método é a estrutura gramatical, em torno da qual se organiza um programa de ensino (*syllabus*). Parte-se de uma determinada estrutura, ilustrada por meio de orações, traduzidas para a língua materna e vertidas para a língua-alvo. Críticas ao método se tornam destituídas de rigor e propriedade, a nosso ver, quando o excluímos do contexto em que predominou e o analisamos sob a perspectiva privilegiada de hoje.

Considerando que não havia demanda de proficiência oral no idioma, o método possuía seus méritos. Afirmar, por exemplo, que a língua era analisada como um fim em si mesma é, a nosso ver, uma simplificação. A língua era analisada como um fim em si mesma, talvez, como *conseqüência* de se usar o método de maneira inadequada, mas não como objetivo estabelecido *a priori*, como se dá a entender. Se assim não fosse, teríamos que aceitar a hipótese de que o professor desconhece o fato, aparentemente óbvio, de que uma língua serve para a comunicação (embora não seja um *mero* instrumento de comunicação), fato que sua experiência de ter adquirido sua língua materna, e aprendido uma outra, permitiria compreender.

De acordo com Howatt (1984), porém, o método era intrinsecamente muito simples, e não deveria haver razão para tanto alarde em torno de suas deficiências. Na mesma tônica, Stubbs (2002) afirma que o método não era necessariamente ilógico, podendo levar a uma competência de leitura satisfatória para textos literários e históricos. Por sua própria simplicidade, começou a sofrer críticas, sendo considerado mal-fundamentado e superficial.

- Método Direto: surge como uma reação explícita ao método Gramática e Tradução. Na história do ensino de línguas, é antigo o desejo de se aproximar a aprendizagem de língua estrangeira quanto mais for possível da aquisição de língua materna, talvez porque essa semelhança dispensaria o uso de metalinguagem para se referir à língua, tornando a empresa de aprender uma língua algo fácil, simples, dinâmico, “natural” e, principalmente, infalível. Não podemos nos esquecer dos fins comerciais que representaria o achado de uma “fórmula” para o ensino de língua estrangeira: durante o apogeu do Método Direto, os Estados Unidos recebiam uma grande quantidade de imigrantes que precisavam aprender, em pouco tempo, a língua da nova pátria.

No contexto do Método Direto, os pressupostos naturalistas vêm a constituir uma polarização acirrada entre ensino gramatical (artificial) e “natural”, até aquele momento. As idéias trazidas pelos reformistas permitiram reorganizar o ensino de línguas para a ênfase na proficiência oral, necessária devido à crescente oportunidade de intercâmbio entre a Europa e outras partes do mundo. As línguas vernáculas passam a ser valorizadas como meios de comunicação, legítimos em si mesmos, e tão diferentes do latim e do grego, que seria contraproducente continuar adotando os princípios do Método Gramática e Tradução. Porém, limitações conjunturais tornaram o Método Direto inviável para implementação nas escolas e faculdades. Além de se requerer que os professores fossem nativos, ou que possuíssem proficiência “igual” à de um nativo, as classes deveriam ser pequenas. Devido a essas limitações, o método começava a perder terreno.

- Audiolingualismo: antes de o Audiolingualismo entrar em cena (um dos métodos mais populares do século), de acordo com Richards e Rodgers (1992), uma posição intermediária pode ser encontrada no Método da Leitura (*Reading Method*), que foi visto como necessário por não ser realista advogar a ênfase na habilidade oral no sistema escolar americano, conforme consta do relatório *The Coleman Report* (RICHARDS; RODGERS, *op.cit.*), embora nem o método da Gramática e Tradução nem o Método Direto tivessem saído de cena.

No contexto do Audiolingualismo, da mesma forma que no início do século XX, dá-se início a uma nova demanda por proficiência oral no ensino de idiomas, devido à entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. O país necessitava de pessoal fluente em alemão, francês, italiano, chinês, entre outras línguas, para trabalharem como tradutores e intérpretes para o Exército. Seria necessário, portanto, substituir o Método de Leitura por um outro que produzisse resultados comensuráveis e em um curto espaço de tempo. Estão plantadas as sementes para o surgimento do Método Audiolingual, que, por seu turno, se reveste de uma aura científica singular na história do ensino de línguas.

No Audiolingualismo, a língua é vista como um sistema fechado, passível de uma rigorosa descrição que, para fins pedagógicos, seria mais útil que a visão de língua oferecida pela Gramática Tradicional. Essa visão estruturalista concebe a gramática e a linguagem como uma *máquina lógica* governada cem por cento por regras formais, independentemente do componente semântico e da função comunicativa, visão que reflete conceitos semelhantes aos da física newtoniana (GIVÓN, 1993). Os componentes semântico e comunicativo sempre constituíram um entrave naquela concepção estruturalista de língua.

As teorias estruturais acabam por compor um corpo tão importante de teorias, que foram disponibilizadas aos professores e metodólogos para a preparação de cursos, nas “Notas Estruturais e *Corpus*: Uma Base para a Preparação de Materiais para o Ensino de Inglês como

Língua Estrangeira”, publicadas, em 1952, pelo *American Council of Learned Societies* (HOWATT, 1984). Porém, constatou-se, mais tarde, que não houve ganho comensurável com relação aos métodos anteriores (RICHARDS; RODGERS, 1992), e as atividades de repetição mecânica de estruturas (ponto de partida para a aprendizagem da língua) eram consideradas monótonas e desmotivadoras, o que talvez se explique pelo fato de que toma a aprendizagem de língua estrangeira como um processo mecânico, desvinculado das funções comunicativas e dos contextos de uso da língua, característica que não relembra com precisão a experiência prévia de aquisição da língua materna.

Em termos práticos, o Método Audiolingual, com seu apelo à cientificidade, não correspondeu às expectativas reinantes. Teoricamente, sofreu ataques, pela teoria gerativista, contra a idéia behaviorista de que aprendizagem de uma língua se daria pela formação de hábitos. Para a corrente behaviorista, aprender a língua não seria diferente de aprender outras habilidades vitais, como se fosse um processo irrefletido. Para a corrente gerativa, ao invés de a aprendizagem de línguas ser considerada uma formação de hábitos, dever-se-ia considerá-la um processo de aquisição de regras e testagem de hipóteses. Essa nova abertura foi suficiente para desestabilizar a credibilidade do estruturalismo junto ao ensino de língua estrangeira, dando uma dimensão mais humanista à aprendizagem.

O próprio Chomsky (1973), porém, revela va-se cético a respeito da contribuição que a teoria gerativa poderia trazer ao ensino de línguas, declarando-se descrente acerca da importância das contribuições da teoria lingüística e da psicologia ao ensino de línguas. Para ele, tais pesquisas poderiam trazer úteis discernimentos, mas isso deveria ser demonstrado e não tomado como um dado ou pressuposto, cabendo ao professor validar ou refutar uma determinada proposta. Por conseguinte, o quadro que emergia era: como organizar o ensino de línguas, uma vez que tanto a Gramática Tradicional como o Estruturalismo eram considerados insuficientes, e o próprio Chomsky negara uma relação entre a teoria gerativa e o ensino de

línguas<sup>15</sup>? Prepara-se assim o limiar para o surgimento do aclamado movimento comunicativo.

- A Abordagem Comunicativa: movimento eclético no ensino de língua estrangeira, viria a ser a promessa para o fim dos problemas dos professores. A referida abordagem, porém, parece ser responsável por uma indefinição ainda maior quanto ao papel da gramática no ensino de língua estrangeira. Para Newby (2004), embora esta abordagem tenha trazido muitos benefícios no domínio das metodologias, sua falha em integrar a gramática de maneira coerente levou à falsa dicotomia amplamente divulgada entre gramática *versus* comunicação.

Entre os professores, a Abordagem Comunicativa era sinônimo de revolução. Na verdade, ela goza desse *status* ainda hoje: de acordo com Almeida Filho (1998), o clima intelectual em torno do ensino de língua estrangeira no Brasil tem apelo comunicativo, e os professores desejam ser comunicativos. Porém, de acordo com os PCNs/LE (1998, p. 24), não parece haver um emprego coerente da abordagem no Ensino Fundamental e Médio. Ressaltamos que, possivelmente, não há apenas um emprego incoerente da abordagem, mas também uma concepção equivocada do que vem a significar “comunicativo”, em seu sentido técnico que, como observa Almeida Filho (*op.cit.*), não tem a ver com ser “falante”, “extrovertido” ou similares.

A Abordagem Comunicativa não se configura, em princípio, como uma abordagem dogmática, como os movimentos anteriores, pois sua característica (declarada) é o ecletismo, mas pode adquirir esse *status*, se não houver reflexão crítica em torno de seus pressupostos. A nosso ver, porém, é necessário problematizar essa noção de “imposição”: acreditamos que ela se dê muito mais por nossa adesão cômoda a esta ou àquela teoria, e por questões práticas, como a maciça publicação de livros e material didático nesse ou naquele método/abordagem,

---

<sup>15</sup> A teoria gerativa não foi extensivamente utilizada na formulação de metodologias para o ensino de línguas. Um exemplo pode ser encontrado no *Corso d'inglese Parlato*, de Roberts (Método Cognitivo) (BELL, 1981). Neste método, a gramática possuía papel central.

do que por coerção apenas. Esse conceito de imposição nos põe em risco de adotar uma atitude subalterna ou cética perante as teorias.

Na Abordagem Comunicativa, como podemos perceber, substituiu-se uma noção estruturalista de língua como sistema de regras, por outra, funcionalista, como sistema de funções comunicativas, não obstante a visão funcionalista conceber a língua como um sistema dinâmico, aberto, em que forma e função são aspectos indivisos da língua. Para Widdowson (1979) se, por um lado, as abordagens formais e estruturalistas deixavam por conta do próprio aprendiz o desenvolvimento de sua competência comunicativa, por outro, a vertente mais ortodoxa da Abordagem Comunicativa também seria falha por deixar à mercê do próprio aprendiz o desenvolvimento da competência lingüística. Para o autor, a falha do programa nocional é que, do mesmo modo que o estrutural, aquele também apresenta a linguagem como um inventário de unidades.

Atualmente, de acordo com Thompson (1996), a abordagem se desenvolveu muito rápido, distanciando-se de suas práticas iniciais, embora os princípios originais não tenham sofrido mudanças significativas. O autor destaca o erro em se supor que um currículo centrado no significado poderia prescindir do currículo estrutural, atribuindo essa tendência aos lingüistas aplicados, que teriam usado de seu prestígio para sugerir que a gramática fosse “evitada”, sem comprovações empíricas para tal afirmação (aspas acrescentadas). Dois autores mencionados por Thompson são Prabhu (1987) e Krashen (1981), cujas teorias questionam o lugar da instrução gramatical.

De acordo com Thompson (*op.cit.*), para Prabhu (*op.cit.*), o ensino de gramática seria impossível porque o conhecimento de que um falante precisa para usar uma língua é extremamente complexo, não sendo possível provê-lo através da instrução formal em contexto escolar. Para Krashen (*op.cit.*, *apud* Thompson, *op.cit.*), de igual modo, o

conhecimento gramatical só poderia ser apreendido inconscientemente, por exposição ao insumo lingüístico.

Nestes argumentos, podemos discernir as tônicas gerais que explicam a reticência dos professores quanto ao ensino de gramática em língua estrangeira: a concepção de que o conhecimento lingüístico não pode ser explicitado, descrito ou explicado, e a concepção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se daria nas mesmas condições em que se deu a aquisição da língua materna<sup>16</sup>. Dessa segunda crença, resultou a constatação de que não é necessário ensinar gramática, que seria adquirida de maneira espontânea. Se considerarmos o nosso contexto de ensino de língua estrangeira, surge uma dúvida merecedora de reflexão: como explicar o número de falantes proficientes, já que a língua é aprendida *basicamente* em cenários formais de aprendizagem? Este fato nos permite supor que *deve* ser possível aprender alguns aspectos de uma língua estrangeira por meio da instrução gramatical, embora não somente *por causa* dela. Por certo, tal *proficiência* não significa “domínio” total, mas uma competência suficiente, por exemplo, para a leitura de textos acadêmicos, participação em seminários, interação conversacional bem-sucedida com outros falantes, e assim por diante.

Por fim, devemos lembrar de que oposições teóricas não são inocentes, isentas de ideologias, de poder, ou a-históricas, como observa Mascia (2003):

Nada é tão novo e original como imaginamos. Dentro da visão discursiva à qual nos filiamos, isso se explica pela (...) ilusão de que o sujeito é origem do significado e que este, por sua vez, é literal. No que se refere ao nosso objeto de análise, o sujeito, cartesiano (...) tem a ilusão de criar um novo método de ensino, diferente e totalmente inovador (...) esquecendo-se de que são, na verdade, as condições históricas os elementos detonadores (por exemplo, a guerra que desencadeou o surgimento do Método Áudio-Oral (...)).

---

<sup>16</sup> Estamos mantendo a distinção tradicional entre *aquisição* e *aprendizagem* para manter a correlação *aquisição* → ambiente *natural* e *aprendizagem* → ambiente *institucional*, para assim tornar mais clara a nossa discussão.

Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese a respeito do papel da gramática nos métodos/metodologias revisitados:

<i>MÉTODO/ABORDAGEM</i>	<i>PAPEL DA GRAMÁTICA</i>
Gramática e Tradução	Papel central e ponto de partida: a aprendizagem se daria por abstração de regras apresentadas explicitamente pelo professor, de maneira dedutiva, através do exercício consciente de manipulação das formas gramaticais, como também pela tradução para a língua materna e versão para a língua-alvo.
Método Direto	Não há papel para a instrução gramatical explícita. O método preconiza o ensino através de vasta exposição ao insumo lingüístico, para que o aluno perceba o sistema gramatical da língua de maneira indutiva, à maneira como adquiriu a língua materna.
Método Audiolingual	Papel periférico; como no Método Direto, a aprendizagem da gramática deve ser indutiva, por meio de exaustiva repetição; porém, o Audiolingualismo faz uso de um programa de ensino estrutural, o que assemelha ao seqüenciamento gramatical do Método Gramática e Tradução.
Abordagem Comunicativa	Papel periférico, conforme a circunstância. Algumas de suas bases remontam aos postulados do Método Direto, tais como ensino indutivo da gramática; houve falha, porém, na integração da gramática ao programa baseado nas funções comunicativas.

Quadro 1 – Síntese: A gramática em alguns métodos/abordagens de ensino de línguas

#### **1.4. A perspectiva das pesquisas em aquisição**

Além das concepções de gramática subjacentes aos métodos/metodologias, seria oportuno rever, sumariamente, parte do posicionamento mais recente dos estudos em aquisição sobre o ensino de gramática em língua estrangeira, já que tais estudos trazem importantes contribuições ao tema, como orientar a fundamentação de metodologias de ensino de línguas. Como observa Rutherford (1996), as limitações de uma abordagem de ensino de língua estrangeira não se devem somente às deficiências da gramática descritiva: por mais

importantes que sejam para o ensino de línguas, as teorias de gramática não são teorias de aquisição.

De acordo com um estudo conduzido por Fotos e Nassaji (2004), pesquisas recentes sugerem que altos níveis de proficiência demandariam instrução gramatical, implícita ou explicitamente, o que teria trazido um renovado interesse, nas pesquisas em aquisição, sobre o ensino de gramática (vide também, a este respeito, Madeira, 2003). Recentemente, alguns pesquisadores, conforme observam os autores, têm sido mais cautelosos, não questionando a necessidade da instrução gramatical explícita, mas rejeitando *o ensino tradicional* de gramática, que trata a língua como um objeto de aprendizagem por meio de lições em que as estruturas são apresentadas explicitamente pelo professor, de maneira descontextualizada. Ainda assim, de acordo com Newby (2004), é preciso considerar o fato de que, embora exista uma rejeição quase unânime do ensino tradicional de gramática, os fundamentos que esse tipo de ensino oferece são muito atraentes: um núcleo tradicional, com alguns pontos de metodologia comunicativa e atividades de conscientização lingüística<sup>17</sup>, é um cenário de ensino bem comum.

Outra pesquisa com foco semelhante foi conduzida por Sheen (2003), segundo a qual teóricos, bem como professores de línguas, seriam responsáveis pela criação de mitos no ensino, referindo-se à dicotomia *foco na forma* e *foco nas formas*, proposta por Long (1988, *apud SHEEN, op.cit.*). O *foco na forma* tem como pressuposto a idéia de que o insumo compreensível (material lingüístico a que o aprendiz está exposto) é melhor processado durante a interação em sala de aula, na realização de tarefas comunicativas, apoiado por atenção apenas incidental à gramática, caso uma necessidade comunicativa o requeira. Por seu turno, o *foco nas formas* seria o ensino estanque de itens gramaticais, equacionado ao ensino

---

<sup>17</sup> O *trabalho de conscientização lingüística* consiste em atividades de manipulação de amostras da língua, para observação, pelo aprendiz, dos traços constitutivos do sistema lingüístico, não tendo a ver com o método da Gramática Tradicional. O termo vem do inglês *consciousness raising*. Para alguns autores, utiliza-se *language awareness* de forma intercambiável, enquanto outros sugerem que se empregue *consciousness raising* em se tratando apenas do ensino de língua estrangeira (NEWBY, 2004). A tradução *trabalho de conscientização* foi proposta por Almeida Filho (1998).

tradicional de gramática, mesmo durante o desenvolvimento de atividades comunicativas. Para o *foco na forma*, todas as atividades de sala de aula teriam de ser baseadas em tarefas comunicativas, e qualquer tratamento de gramática deveria emergir de dificuldades na tentativa de comunicação do sentido pretendido, não existindo um programa gramatical pré-estabelecido a ser seguido. Para a abordagem *foco nas formas*, a atividade comunicativa também é prioridade da aula de línguas, porém, não se aceita a aprendizagem da gramática como subproduto no processo de aprendizagem.

Para Sheen (2003), porém, a dicotomia supracitada é uma polarização de cunho apenas teórico, argumentando que o que está ocorrendo é a formação de um mito, uma vez que uma abordagem é aceita, *a priori*, como a opção preferida. Entretanto, ressalta o autor, não existem evidências empíricas da superioridade de um enfoque sobre o outro, e que apelos a essa suposta superioridade permanecerão apenas hipotéticos se não houver pesquisas extensivas no assunto.

Na mesma linha, Nunan (1994), citando Ellis (1990), lembra-nos que a pesquisa de laboratório talvez nunca ofereça resposta satisfatória para o papel da instrução gramatical no ensino de línguas: primeiramente, porque a relação entre ensino e aprendizagem é complexa, como também nos lembra Prabhu (2003, p. 91), ao afirmar que, devido às diferenças entre o ensino e a aprendizagem, “o ensino será sempre uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra, ao invés de forçá-la a ocorrer”. Em segundo lugar, a visão positivista do papel da pesquisa em aquisição falha por não reconhecer a natureza intrínseca da mudança educacional, que não decorre da implementação de recomendações teóricas, mas depende, também, da ideologia educacional do professor, das expectativas e preferências dos aprendizes e de cada contexto. Porém, Nunan (1994) ressalta que não se trata de pôr em dúvida o valor das pesquisas em aquisição de segunda língua, mas de se contrapô-las à realidade da sala de aula.

De igual modo, Doughty e Williams (1998) alertam para que se atente para a real contribuição das pesquisas em aquisição: a posição não-intervencionista no ensino de gramática é, na melhor das hipóteses, ineficiente e, na pior, indefinível. Para as autoras, relegar os alunos a seus próprios recursos resultaria na aprendizagem insatisfatória da língua, conforme constatado em programas canadenses de imersão, extensivamente documentados, utilizados como suporte contra a eficiência do ensino gramatical formal. Desse modo, se os estudos em aquisição em contextos privilegiados de imersão na língua não dão suporte à visão não-intervencionista do ensino de gramática, como explicar a euforia com que este ponto de vista é, às vezes, aceito entre os professores brasileiros, sem atribuí-la à adesão acrítica a algum posicionamento teórico?

Como podemos perceber, pelo exposto acima, parece ser o caso de que um dogma a suficiência da instrução gramatical está sendo substituído por outro: a suficiência do insumo. Seja qual for o “melhor” enfoque para o ensino de gramática na segunda língua/língua estrangeira, tal questionamento está no âmbito da pesquisa em aquisição, na qual os estudos são ainda predominantemente experimentais e positivistas, não levando em consideração mais cuidadosa as especificidades da sala de aula real (PENNYCOOK, 1998).

Por fim, faz-se necessário investigar os rumos da pesquisa em aquisição/aprendizagem de línguas face à globalização<sup>18</sup>. As pesquisas em aquisição gozam de prestígio científico, por estarem de acordo com os métodos científicos consagrados, baseando-se na objetividade, na racionalidade, na experimentação, no solucionamento de problemas e em generalizações de grande alcance; por esta razão, podem ser potencialmente dogmáticas ou prescritivas, mas se tornam um problema mais sério quando consideramos que a maior parte do ensino de línguas, como vem sendo investigado até o momento, baseia-se no pressuposto de que o aprendiz de

---

<sup>18</sup> A globalização requer que discutamos, especificamente com relação à aprendizagem de gramática em língua estrangeira, que nível de proficiência o aprendiz precisaria atingir (uma vez que o conhecimento gramatical constitui *um dos aspectos* dessa proficiência) para que seja considerado proficiente com relação ao inglês como língua internacional, não tomando a proficiência do falante nativo, portanto, como parâmetro.

uma segunda língua/língua estrangeira deve alcançar um patamar de proficiência “igual” ao de um falante nativo (LARSEN-FREEMAN, 2000).

A discussão a respeito da disseminação mundial do inglês como língua internacional, no contexto de globalização, é importante para o ensino de línguas, por estar ligada à questão da motivação e objetivos do aprendiz. Essa disseminação põe em xeque o próprio conceito de falante nativo e outras premissas que permeiam toda a pesquisa em aquisição vigente (McKAY, 2003). Para citar apenas um exemplo, seria necessário questionar se o aprendiz de uma língua estrangeira precisaria internalizar a cultura da língua-alvo para que seja sociolinguisticamente comunicativo, como comumente se aceita (vide também, a este respeito, Moita Lopes, 1996).

Para McKay (2003), não se pode sustentar a idéia de que os aprendizes só se interessam pelo inglês devido à coerção “imposta” pela promoção ativa dessa língua. Na verdade, para a autora, muitas pessoas aprendem o inglês não somente porque são influenciadas pela imposição do inglês por países anglófonos, mas porque precisam de acesso à ciência e à tecnologia, a organizações internacionais, ao mercado econômico internacional e à educação superior. Desse modo, afirmar que o desejo de aprender o inglês se deve *somente* à imposição imperialista pressupõe que o aprendiz não tem nenhuma autonomia nesta escolha, o que pode não ser o caso para muitas pessoas. Na verdade, essa idéia sugere que, como cidadãos portadores de livre arbítrio, nada escolhemos. Por certo, o que dissemos não tem como objetivo negar a influência do discurso da mídia na promoção do inglês, atual língua hegemônica.

A aceitação de um objetivo como adquirir proficiência igual à de um nativo, subjacente em certas metodologias de ensino de línguas, pode resultar num quadro complicado na pedagogia das línguas: por exemplo, se não existirem condições exequíveis para alcançar este objetivo, e se se acredita que tais objetivos *são* alcançáveis, devido à adesão

irrestrita a uma determinada metodologia, o professor estará em constante tensão, por não conseguir ver suas metas alcançadas, passando a se questionar, então, quanto à sua própria competência profissional. Como poderia o ensino formal de uma língua estrangeira, restrito a poucas horas de instrução, prover o aprendiz de uma competência lingüística e comunicativa plena nesta língua, se observamos que, na própria língua materna, o aprendiz está amadurecendo suas habilidades lingüísticas diariamente, num processo intermitente de expansão e reorganização?

A questão do inglês como língua internacional ainda precisa ser melhor compreendida, mas possui algumas implicações pedagógicas importantes: reduz a tensão de se enxergar a aprendizagem da língua-alvo como um “assujeitamento” pela cultura do outro e possibilita o estabelecimento de objetivos mais realistas para o ensino da língua, pois, como observa Rajagopalan (2004), a competência comunicativa de um falante multilíngüe está em constante transformação. Para o autor, a desmitificação de um falante nativo idealizado tornaria possível o estabelecimento de metas mais razoáveis no ensino de língua estrangeira.

Como podemos perceber, diante de posicionamentos teóricos e ideológicos diversos, faz-se necessário conhecermos o objeto de análise para que possamos compreender como intervir na resolução de problemas. Não será “impondo” teorias de forma dogmática, ou aplicando-as a qualquer custo, que entenderemos o objeto estudado. O fato de não resolvermos esses problemas também não significa que é impossível categorizar o mundo real, mas que talvez o objeto em estudo requeira que o analisemos sob outros ângulos que não conseguimos vislumbrar ainda.

A questão a se perguntar é, portanto, se conhecemos o suficiente a relação entre o ensino de gramática e o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, entre outros fatores, para que tiremos alguma conclusão plausível sobre seu lugar ou não-lugar na pedagogia das línguas.

## **CAPÍTULO 2**

### **O percurso da pesquisa**

---

*“A doutrina nasce para ficar, a teoria nasce para morrer. O autor de uma teoria sabe que o que está produzindo tem data, tem um prazo para viver e para morrer, ou, do contrário, pretende tornar-se doutrinário. [...] A doutrina é imposta, por isso permanece. As teorias morrem, porque são informadas pelo movimento histórico, mas enquanto vivem são válidas, eficazes, porque são verdadeiras.”*

Milton Santos

Neste capítulo, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise dos dados, o cenário de pesquisa, o perfil dos participantes e outros dados relevantes para a caracterização metodológica desta investigação.

Lembramos, neste momento, que a pergunta de pesquisa norteadora deste estudo investiga as concepções de uma professora de língua inglesa quanto ao ensino de gramática em língua estrangeira, como também o que subjaz a estas concepções e como estas se manifestam em sua prática.

### **2.1. A pesquisa de base etnográfica em Lingüística Aplicada: breve contextualização**

O tema desta pesquisa é discutido em termos categóricos na literatura da Lingüística Aplicada, o que sinaliza para uma situação indesejável, hoje, para a área: a imposição de dogmas que se justificam em si mesmos, por se revestirem de uma aura científica de objetividade e por se agregarem à imagem de um mentor intelectual de renome e que são, por vezes, aceitos de forma acrítica pelos “consumidores” de teoria.

Optamos por uma orientação de pesquisa interpretativista e de base etnográfica por entender ser necessário, para contornarmos o problema do dogmatismo e do prescritivismo na área da Lingüística Aplicada, flexibilizar o ideal positivista de “objetividade”, dada a complexidade do objeto em estudo.

Optamos pela pesquisa de base etnográfica por entender, também, que o paradigma positivista não contempla questões sensíveis do contexto de sala de aula e por não pretender oferecer uma solução pronta, acabada e irretocável para a questão investigada.

Para nós, a relação entre as concepções de um professor sobre o papel de uma determinada área de conhecimento (no caso, a gramática) e sua prática é complexa e indireta. Afirmações categóricas a respeito dessa relação seriam um retrocesso, considerando os avanços epistemológicos da Lingüística Aplicada, uma área que se pretende crítica e emancipatória, e os ideais abraçados, hoje, pela comunidade dos lingüistas aplicados.

O problema é que, numa cultura que supervaloriza o conhecimento produzido pela academia, corremos o risco de aceitarmos comodamente as verdades científicas ou, quando levados a questioná-las, cairmos no extremo de recusar aquilo que a teoria oferece, baseando-nos no pressuposto de que o nosso senso crítico pode oferecer respostas inerentemente “melhores” ou “não-dogmáticas”. Face às reflexões acima, a questão ética configura-se, portanto, como fundamental na condução de pesquisas em Lingüística Aplicada.

Assim, ao propormos uma pesquisa desta natureza, também poderíamos ser vistos como teóricos em relação adversa com os “consumidores” de teoria, com pretensões de julgar a prática do professor. Desse modo, ressaltamos que não pretendemos oferecer generalizações nem estabelecer relações causais entre a análise dos dados e os resultados obtidos nesta pesquisa.

Como é próprio do método de pesquisa de base etnográfica, também o leitor constrói sua interpretação dos dados dispostos pela pesquisa (ERICKSON, 1991), de acordo com seu conhecimento, o que lhe assegura, a uma certa extensão, a autonomia que se reivindica, atualmente, na Lingüística Aplicada. A interpretação da pesquisa, pelo leitor, poderá se dar numa relação de contraste entre o contexto pesquisado com o seu próprio contexto de ensino, procurando observar se o que ocorre na pesquisa reflete alguns aspectos da realidade de sua sala de aula (ERICKSON, *op.cit.*).

Para conduzir esta pesquisa sob o viés interpretativo e etnográfico, baseamo-nos em Allwright e Bailey (1991), Erickson (1991, 1986, 1984), Moita Lopes (1996), Nunan (1995), Richards e Lockhart (1996), principalmente.

## **2.2. Problema e objetivos direcionadores da pesquisa**

O objetivo específico que norteia essa pesquisa é analisar como as concepções de uma professora, a respeito do ensino de gramática em língua estrangeira, se manifestam em sua prática, e as possíveis implicações de tais concepções. Tais manifestações podem se apresentar no comportamento docente, por exemplo, na exposição do conteúdo, na condução de atividades, na interação com os alunos, na correção de erros, na implementação e *feedback* aos exercícios, nos papéis atribuídos a si mesma e a seus alunos, entre outros. De modo diverso, estas concepções podem ser implícitas, não manifestas no comportamento diretamente observável.

A tradição de pesquisa em ensino de inglês como língua estrangeira e em aquisição tem predominado sob o viés da pesquisa quantitativa e experimental, a qual não contempla aspectos que poderiam ser melhor percebidos sob uma perspectiva êmica, isto é, levando-se em consideração a perspectiva dos participantes da pesquisa, por exemplo, em uma sala de aula real, em um contexto natural de ocorrência.

Ao trabalharmos com uma pesquisa de base etnográfica, lançamos mão de algumas pressuposições metodológicas (ERICKSON, 1991, 1986, 1984), a saber:

- Os alunos e a professora participante, apesar de modificarem seu comportamento de início, com a entrada do pesquisador no cenário de pesquisa, voltarão a agir como de costume,

assim que se estabelecer um clima de confiança, sem o qual não seria possível obtenção de dados fidedignos (NUNAN, 1995);

- A professora participante será honesta quando requisitada a colaborar, respondendo a entrevista, questionário, ou outro instrumento. Para tanto, procuramos assegurá-la de que a investigação não objetiva julgar ou avaliar seu trabalho (RICHARDS; LOCKHART, 1996), o que, certamente, não implica neutralidade total por parte do pesquisador.

Seria importante apontarmos, também, algumas limitações deste estudo:

- Devido ao escopo deste trabalho, não incluímos os alunos como foco direto da observação, embora reconheçamos que as concepções do professor também se constroem na inter-relação com as concepções de seus alunos;

- Optamos por filmar apenas os momentos específicos da seção de gramática nas aulas observadas. É necessário esclarecer que, no curso ministrado pela professora, eram enfatizadas as quatro habilidades lingüísticas. Embora a professora pudesse, eventualmente, abordar questões relativas à gramática durante o estudo de um texto, por exemplo, verificamos que cada habilidade lingüística era trabalhada de modo bem segmentado, em conformidade com o livro didático adotado. Os dados que interessavam mais de perto a este estudo se mostraram mais salientes no momento específico da exploração da seção gramatical da aula.

A professora colaboradora neste estudo, minha colega de curso por dois semestres, no mestrado, apresentou-se, desde o início, sensível ao meu receio em não conseguir permissão para conduzir minha pesquisa em uma sala de aula, já que conhecemos bem as resistências à presença de um pesquisador neste cenário; assim, ela se dispôs a colaborar voluntariamente.

Procedemos aos arranjos necessários para que começássemos a observação e filmagem das aulas. Foram feitas as combinações necessárias verbalmente, momento em que esclarecemos à professora que ela poderia se sentir à vontade para comentar quaisquer

incômodos, ou para desistir do projeto a qualquer momento, caso fosse necessário. A professora acrescentou ainda que tinha muito interesse em aprender mais sobre sua prática, que se sentia privilegiada em estar participando deste projeto, o que, acreditamos, contribuiu para estabelecer um clima de confiança inicial para que pudéssemos trabalhar de forma colaborativa.

Antes do início das observações das aulas, a professora conversou com seus alunos sobre a pesquisa. No momento em que fui apresentado à turma, para o início da observação das aulas, a professora explicou-lhes, brevemente, que estaria sendo conduzida uma pesquisa cujo foco não era os alunos. Os alunos mostraram-se muito solícitos, apesar de parecerem um pouco tímidos. Agradei a eles e à professora, procurando sentar-me o mais discretamente possível, ao lado de um aluno, devido à disposição das carteiras, em círculo. Para Richards e Lockhart (1996), idealmente, o pesquisador deve se fazer o menos obtrusivo possível, sentando-se, por exemplo, num local indicado pelo professor. A professora colaboradora me convidou a ficar à vontade para escolher o local. Presumi que seria muito inconveniente sentar-me separado de todos, o que poderia ressaltar uma atitude de “fiscalização” ou, talvez, de isolamento.

Após algumas aulas, percebemos que já havia um clima de descontração e confiança entre mim, os alunos e a professora. O equipamento utilizado para filmagem estava voltado para a professora, posicionado sobre a televisão, focalizando sempre o quadro e sua mesa. Devido à impossibilidade de utilizarmos mais de um equipamento de filmagem, não foi possível abarcar toda a sala de aula, o que, por outro lado, pode ter contribuído para uma maior aceitação de minha presença por parte dos alunos.

Meu papel foi o de participante-observador, mas só participei verbalmente quando instado por algum aluno que me perguntava algo (não relacionado especificamente à aula), ou quando a professora me dirigia alguma pergunta. Geralmente esta participação se dava em

momentos em que a atenção se desviava um pouco do foco mais específico da aula. Durante a seção de gramática, em que eu estava interessado mais especificamente, não houve participação alguma de minha parte.

É necessário ressaltar que o tema da pesquisa e as perguntas de pesquisa não foram revelados à professora de início, para que ela agisse de forma o mais natural possível durante suas aulas. De acordo com Allwright e Bailey (1991), devemos, se necessário, revelar o tema investigado aos participantes da pesquisa, no momento mais apropriado, de acordo com os propósitos específicos da pesquisa, pois eles, provavelmente, têm algum interesse em saber, pelo menos de maneira mais geral, o propósito da pesquisa.

Faltando dois encontros para o término da observação, revelamos à professora o tema, de forma mais abrangente, após a penúltima aula filmada. Não pudemos perceber, porém, nenhuma mudança de procedimento na aula subsequente devido a esse fato.

### **2.3. Cenário e perfil dos participantes**

Foram observadas 20 aulas, de cinquenta minutos cada, no período entre 09 de outubro a 11 de dezembro de 2004, sendo as quatro primeiras aulas descartadas, para que houvesse uma adaptação por parte da professora e dos alunos à presença do pesquisador e do equipamento de filmagem na sala de aula.

As aulas eram ministradas num instituto de idioma privado, em funcionamento há 9 anos, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, aos sábados, sendo duas aulas seguidas, das dez ao meio-dia, estendendo-se por dois meses. O interesse por esse cenário em particular se justifica por fatores de ordem prática, como, por exemplo, maior familiaridade, por parte do

pesquisador, com este contexto de ensino. Acreditamos que a pesquisa poderia ser feita, de igual modo, na escola pública.

Além do pesquisador, são participantes desta pesquisa uma professora de língua inglesa, juntamente com onze alunos, aqui identificados por pseudônimos, para preservar sua identidade: Anete, Valéria, Jenifer, Juliano, Ernesto, Rodrigo, Mariana, Maria e Leandro, Maria e Juliano (ocasionalmente, estes dois últimos assistiam à aula em outro dia da semana).

A professora colaboradora é licenciada em Letras, Português/Inglês e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo estudado língua inglesa também em instituto de idioma privado.

Atua também como professora efetiva de inglês no Ensino Médio de uma escola pública, em Uberlândia, MG. Iniciou a carreira docente no ano de 1995, antes de iniciar sua graduação, no instituto de línguas onde foi realizada esta pesquisa. No período de observação das aulas, a professora estava desenvolvendo estudos de pós-graduação (Mestrado em Linguística).

O pesquisador é licenciado em Letras, Português/Inglês, pela Universidade Federal de Viçosa, MG. Foi professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio e Fundamental, por dois anos, em escola pública e privada.

Na área de língua inglesa, trabalhou, inicialmente, num instituto de idiomas, cenário no qual tem trabalhado desde o início de sua carreira. Posteriormente, atuou como professor de língua inglesa na Universidade Federal de Ouro Preto, MG.

No período da observação das aulas e coleta de dados, o pesquisador concluía seus créditos no curso de mestrado, além de ministrar aulas de língua inglesa em uma escola de idiomas, diferente daquela da professora participante.

## 2.4. Instrumentos de coleta de dados

Em razão do objetivo desta pesquisa, do seu tema, da natureza da observação, dos participantes, entre outros fatores, os instrumentos de coleta de registros selecionados foram: 1) a observação presencial às aulas, pelo pesquisador, filmadas e posteriormente transcritas e analisadas; 2) notas de campo, tomadas pelo pesquisador, a partir das quais redigimos um diário de observação; 3) uma entrevista oral semi-estruturada com a professora, gravada em áudio e transcrita para posterior análise; 4) um questionário aberto, para obtermos dados acerca do perfil acadêmico e profissional da professora participante, do cenário pesquisado e dos alunos e, por fim, 5) uma sessão de reavisionamento das aulas selecionadas para análise, juntamente com a professora participante, para que pudéssemos, juntos, apreciar também a sua própria perspectiva. O material resultante da observação das aulas e da coleta de dados está disposto da seguinte forma: Apêndice A (Transcrição da Entrevista), Apêndice B (Transcrição das Aulas), Apêndice C (Diário de Observação), Apêndice D (Questionário). Detalhamos, abaixo, estes instrumentos:

- Observação presencial, notas de campo e diário de observação: durante a observação das aulas, procurei me concentrar na aula da professora, ao mesmo tempo que eram tomadas notas de campo o mais sucintas possível, porque pressupunhamos que assim teríamos uma melhor percepção ao procedermos ao visionamento das aulas filmadas e à leitura das transcrições. No mesmo dia, após cada aula, era redigido um diário de observação, procurando resgatar os eventos que aconteceram durante a aula, atribuindo-lhes algumas reflexões iniciais.

As aulas selecionadas para análise foram as aulas nº 17 e 18, ministradas em 04/12/2004, em razão de possuírem uma grande saliência de aspectos presentes nas demais

aulas. Damos ênfase, para efeito de análise, à entrevista e à observação das aulas, sendo os outros instrumentos utilizados para possibilitar a triangulação dos dados.

- Entrevista: por meio de uma entrevista oral semi-estruturada, adaptando o conceito de entrevista encontrado em Nunan (1995), partimos de sete questões iniciais, complementadas com outras perguntas mais específicas, surgidas consoante o desenvolvimento da entrevista, realizada após a conclusão do período de observação das aulas. Como já ressaltamos, foi estabelecido o critério de que a professora não poderia estar familiarizada com o tema da pesquisa até o término da observação e coleta dos dados, a fim de não interferirmos na sua prática docente. Antes de ser entrevistada (alguns minutos antes da gravação), solicitamos que a professora lesse toda a entrevista, conforme sugere Nunan (1995), a fim de que pudesse esclarecer qualquer pergunta. Não foi feita, nesse momento, nenhuma pergunta pela professora, o que veio a ocorrer durante a entrevista, como se pode verificar no Capítulo de Análise (Capítulo 3).

- Questionário: o questionário teve por objetivo levantar dados factuais sobre a formação da professora e sua experiência docente, tais como a instituição onde se formou, o tempo de serviço no magistério, o tempo de serviço com a turma na qual a observação das aulas estava sendo realizada, entre outros. Este questionário constava de questões abertas (vide Apêndice D), não contemplando questões teóricas relativas ao tema desta investigação.

- Revisonamento da aula: com o intuito de obtermos também uma perspectiva da professora, a respeito da sua abordagem de ensino, após concluída a análise dos dados, a professora e o pesquisador procederam, juntos, ao revisonamento da filmagem da aula analisada. A professora foi solicitada a expor suas reações, de forma espontânea, ao assistir à aula. Por fim, resumimos para a professora os principais resultados alcançados nesta pesquisa, momento em que a professora sintetizou alguns dos seus pontos de vista, recuperados durante a sessão de revisonamento. Apresentamos, a seguir, uma síntese destes instrumentos.

<i>INSTRUMENTO</i>	<i>FREQÜÊNCIA</i>	<i>DURAÇÃO/DATA</i>	<i>FINALIDADE</i>
Observação presencial das aulas pelo pesquisador + filmagem e transcrição das aulas (Apêndice A)	1 vez por semana/2 aulas seguidas/aos sábados	2 horas, de 09/10/2004 a 11/12/2004, ressaltando que as quatro primeiras aulas foram descartadas Total horas: 33h20min.	- Inferir algumas concepções da professora participante, a respeito do ensino de gramática, a partir da sua prática
Entrevista (Apêndice B)	Uma entrevista oral semi-estruturada, gravada em cassete, ao final do período de observação, transcrita posteriormente.	Aproximadamente 1h30min. (19/12/2004)	- Obter dados a partir da perspectiva da professora
Notas de Campo	Todas as aulas	09/10/2004 a 11/12/2004.-	- Registrar dados relevantes, como impressões iniciais, a partir dos eventos ocorridos em tempo real, em sala de aula - Permitir a triangulação dos dados
Diário de observação (Apêndice C)	Redigido após cada aula, subsequente à observação	idem	- Refinar reflexões iniciais provocadas pela observação das aulas e tomada de notas - Permitir a triangulação dos dados
Questionário (Apêndice D)	1 questionário aberto, por escrito	10/06/2005	- Obter dados factuais acerca do cenário de pesquisa, do perfil profissional e acadêmico da professora colaboradora, entre outros.
Revisão	1 sessão	Aprox. 2h30min. Data: 09/09/2005	- Obter uma perspectiva da própria professora, a respeito dos resultados alcançados, além de oferecer-lhe retorno da pesquisa. - Permitir a triangulação dos dados

Quadro 2 – Síntese: Instrumentos de coleta e análise dos dados

Por fim, esperamos que uma decorrência desta pesquisa, considerando-se sua tipologia, objetivo e instrumentos, seja a desestabilização de crenças e dogmas no campo do ensino de línguas, por meio do despertar para uma postura crítica diante da questão investigada.

### **CAPÍTULO 3**

#### **Analisando as malhas do dizer e da prática**

---

*“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.*

Paulo Freire

**E**sta pesquisa, até esta etapa, está assim estruturada: inicialmente, mostramos que o ensino de gramática, em língua estrangeira, constitui um problema para investigação; a seguir, vimos que o termo *gramática*, por sua imprecisão técnica e abrangência, dificulta as discussões sobre seu papel no ensino de línguas; por fim, discutimos as concepções de gramática subjacentes aos métodos/metodologias de ensino de língua estrangeira, bem como as contribuições da pesquisas em aquisição de segunda língua, em relação ao tema.

É conveniente lembrar, neste ponto, que a nossa pergunta de pesquisa aborda a maneira pela qual uma professora de língua inglesa concebe o ensino de gramática em língua estrangeira e a forma como essas concepções se manifestam em sua prática, a fim de analisarmos, ainda, as implicações destas concepções e os fatores subjacentes a elas.

Conforme mencionado no capítulo metodológico, os registros foram coletados por meio da observação presencial e filmagem das aulas em videoteipe, posteriormente transcritas, visionadas e analisadas; uma entrevista oral; um diário de observação; um questionário escrito e, por fim, uma sessão de revisão junto à professora participante.

### **3.1. Análise da Entrevista**

Na análise da entrevista, objetivamos mapear as concepções implícitas da professora colaboradora, isto é, aquelas concepções que não puderam ser percebidas na sua abordagem com a gramática em sala de aula, o que será feito na Análise das Aulas, na próxima etapa. O texto integral da entrevista e as convenções de transcrição adotadas encontram-se no Apêndice A. A fim de permitir uma leitura o mais eficiente possível, utilizamos, nesta análise, somente algumas passagens da entrevista.

Faz-se necessário ressaltar, mais uma vez, que não pretendemos oferecer uma explicação “lógica” ou direta entre as respostas oferecidas pela professora e suas concepções, pois tal explicação se basearia no pressuposto de que poderíamos dar garantia cabal do sentido de suas afirmações, sem mencionar o fato de que, por limitações de espaço, tempo, entre outros, a professora, possivelmente, deixa de mencionar aspectos que gostaria de contemplar. O que oferecemos, portanto, é uma interpretação pessoal de suas respostas.

Partindo de uma análise mais geral para o posterior detalhamento, uma asserção inicial que pode ser feita é que a professora concebe o ensino de gramática, na aula de língua estrangeira, a partir de uma perspectiva pedagógica já consolidada no ensino de línguas, fundamentada na concepção, consciente ou não, de que seu ensino *pode* contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística e comunicativa do aluno. Detalharemos esta asserção mais adiante, na análise de excertos da entrevista.

Decidimos adotar um procedimento inicial de demarcar, por meio de sombreamento, todas as ocorrências do termo *gramática* (explícitas ou indiretas) nas respostas oferecidas pela professora, atribuindo uma possível interpretação ao termo, com base nas escolhas lexicais situadas em seu entorno.

Feitas essas considerações iniciais, apresentamos a seguir, tentativamente, as concepções de gramática reveladas pela professora, na entrevista e nas aulas analisadas, organizadas em torno de três conceituações mais abrangentes, quais sejam, a gramática como:

- (1) “conteúdo escolar”
- (2) “conhecimento sistêmico implícito”
- (3) “gramática normativa”.

Antes de darmos prosseguimento, cabe, aqui, uma breve explicação para as concepções cogitadas acima.

Em (1), trata-se de um conceito de gramática como um conjunto de saberes teóricos a respeito da língua, legado pela Gramática Tradicional, ou mesmo pelas descrições gramaticais oriundas da perspectiva da Lingüística, presentes na nossa tradição escolar há muitos anos, nos programas oficiais de ensino, nos compêndios gramaticais (gramáticas pedagógicas) ou nos livros didáticos; em suma, trata-se daquilo que conhecemos, de maneira mais abrangente, como a *matéria escolar*. Nesta concepção está implícita a noção de gramática como um *produto* (vide Seção 1.1).

Em (2), a gramática é entendida como o conhecimento sistêmico e implícito, que nos capacita falar uma determinada língua, ou seja, trata-se de uma *gramática natural* (a gramática no sentido estrito), nosso conhecimento assistemático e intuitivo do funcionamento do sistema lingüístico. Esta concepção é um construto teórico e, possivelmente, só pertence ao universo conceitual do professor porque ele tem esse conceito explicitado através da educação formal. Para Possenti (1999), este é um conceito moderno do termo. Nesta acepção está implícito o conceito de gramática como um *processo*.

Em (3), trata-se de uma concepção de gramática fortemente relacionada à forma mais antiga de conhecimento gramatical, ligado ao trabalho dos gramáticos e filólogos tradicionais. Nos compêndios gramaticais que chegaram à nossa geração, essa gramática é redefinida pelo pelos gramáticos prescritivistas do século XVIII.

O conceito de *gramática normativa* está consolidado na nossa cultura escolar, de modo que esta designação é dada a todo trabalho com a gramática, mesmo quando o que esteja sendo desenvolvido com a língua seja, na verdade, um trabalho de *descrição lingüística*, e não de normatização (embora se use, freqüentemente, a descrição com preocupações normativas).

### 3.1.1. “(...) *se o aluno quer gramática, ensinar gramática também, né?*” - Gramática como conteúdo escolar : concepção do produto

Para dar início à análise da entrevista, faz-se necessário reiterarmos que estamos discutindo o ensino *de* gramática em sentido mais amplo, sem ligá-lo a uma teoria gramatical particular, tal como a Gramática Tradicional. Deste modo, estamos tomando a gramática como as relações abstratas que permeiam a articulação dos diferentes níveis da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático-discursivo), possibilitando a produção de sentidos diversos (vide Seção 1.1).

Poderíamos dizer que a afirmação de que o aluno necessita aprender o vocabulário de uma língua é incontroversa. Mas por que a mesma afirmação, quanto à gramática, é problemática? A exemplo do que afirma a professora, na epígrafe acima mencionada, “(...) *se o aluno quer gramática, ensinar gramática também, né?*”, não parece ser possível afirmar “Se o aluno quer vocabulário, ensinar vocabulário também”, sem causar algum estranhamento. Ao falar em *querer gramática*, a professora evidencia uma concepção de gramática como “conteúdo escolar”. Podemos falar, com efeito, em *opção*: o aprendiz de uma língua estrangeira *pode* não querer pensar a língua em termos de sujeito, predicado, verbo, substantivo, e assim por diante.

Por outro lado, quando consideramos a gramática uma operação global que atribui sentido à enunciação, constatamos que é tão incontroverso afirmar que o aluno precisa aprender a gramática de uma língua como o seu vocabulário.

O léxico possui sentido simbólico, insuficiente em si mesmo para traduzir cabalmente nossas idéias (GIVÓN, 1993), de modo que as palavras precisam se articular umas com as outras (onde se encaixa a gramática), numa relação de interdependência e, desse modo, estes dois aspectos da língua são indivisos. Não é possível aprender vocabulário em detrimento de

gramática: saber o significado de uma determinada palavra é apenas um aspecto na operação global da enunciação. Como podemos perceber, a polissemia do termo, a que nos referimos na Introdução deste trabalho, está no cerne da discussão sobre o ensino de gramática.

Passemos, a seguir, à análise de alguns excertos da entrevista.

**Excerto 1 - Você considera que possuir (ou não) uma concepção teórica de gramática faria diferença para a prática pedagógica do professor? Por quê?**

*Primeiramente (...) eu acho que qualquer tipo de professor tem uma concepção de gramática, mesmo que ele não tenha passado por um **estudo formal** xxx num curso de Letras (...). E acho que essa concepção (...) faz diferença sim na prática, porque talvez a gente demore mais algum tempo em algum tipo de atividade ou menos se a gente achar que **a gramática** não é o objetivo do aluno. Se o aluno não gosta daquilo, se para ele é mais uma **tarefa** chata da escola, faz diferença sim, e a explicação também. O modo como a gente tende a explicar, eu acho que reflete a concepção da gente da gramática.*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004)

A concepção de gramática explicitada acima remete-nos ao conceito (1) de gramática como “conteúdo escolar”. Podemos atribuir essa interpretação ao fato de que *gramática*, no sentido estrito do termo, isto é, como “conhecimento sistêmico implícito”, interessa a todo aluno, sem o qual comunicação alguma seria possível. Ao se referir à gramática como “*tarefa*”, ou ao afirmar que “*a gramática não é o objetivo do aluno*”, é possível que a professora esteja se referindo a uma teoria ou abordagem gramatical particular (seja a tradicional, ou a gramática de base lingüística, formal).

A resposta oferecida aponta ainda para o fato de que, para esta professora, em geral, o professor não é a-teórico, ainda que não tenha sido exposto explícita ou formalmente a uma determinada teoria: “*Primeiramente, porque eu acho que qualquer tipo de professor tem uma concepção de gramática, mesmo que ele não tenha passado por um estudo formal xxx num curso de Letras.*”

No convívio com os colegas, coordenadores de curso, com a propaganda do material que adota, no livro adotado, entre outros, o professor de língua entra em contato com

concepções que derivam de alguma teoria. Dessa forma, como observa Possenti (1999), as concepções do professor de língua são centrais na sua prática, quer tenha consciência delas ou não, o que coaduna com a afirmação feita pela professora colaboradora: “(...) *O modo como a gente tende a explicar, eu acho que reflete a concepção da gente de gramática*”, determinando, por exemplo, a quantidade, maior ou menor, de enfoque na explanação gramatical: “(...) *talvez a gente demore mais algum tempo em algum tipo de atividade ou menos se a gente achar que a gramática não é o objetivo do aluno*”.

Como exemplo de outra alusão ao termo *gramática* como “conteúdo escolar”, a professora menciona o fato de que o aluno pode perceber a gramática como “*tarefa chata*”, algo de que ele “*não gosta*”, impressões compartilhadas no meio professoral, como vimos na Introdução deste trabalho. É possível atribuir essas reações do aluno ao discurso, amplamente divulgado nas pesquisas sobre “a crise da gramática”, a uma teoria particular de gramática, à forma como essa teoria é “traduzida” em ensino, mas não à gramática em si. Uma determinada disciplina se organiza em torno de determinadas teorias, que podem apresentar imprecisões conceituais que porventura empobrecem sua relevância para o ensino, causando um sentimento de indiferença para com a disciplina, o que é, muitas vezes, o caso no ensino de línguas, materna ou estrangeira.

Sem minimizar a relevância do conhecimento, pelo professor, das metas de seus alunos, mencionada pela professora em “(...) *talvez a gente demore mais algum tempo em algum tipo de atividade ou menos se a gente achar que a gramática não é o objetivo do aluno*”, parece-nos complicado determinar um plano de ensino que leve em conta apenas os fatores “gostar” ou “objetivo”, a menos que os simplifiquemos a uma certa extensão. Como saber, de maneira mais clara, qual o objetivo do aluno? Ou ainda, tem o aluno condições de explicitá-lo, de maneira coerente, de forma a fornecer subsídios para a elaboração de um programa de ensino, neste caso, em relação à gramática?

É oportuno lembrar, a exemplo do que afirmam Cox e Assis-Peterson (2001), que propostas de ensino voltadas para a análise de necessidades do aluno podem trazer também uma pretensão ideológica, procurando firmar-se como a melhor metodologia com a justificativa de que são mais realistas para com os objetivos do aluno, o que nos remete à observação feita por Mascia (2003), no capítulo teórico, de que as posições teóricas não são ingênuas ou a-históricas. Acreditamos que, se perguntarmos aos jovens por que estudam inglês, eles diriam, de maneira geral, que é para ascenderem socialmente, para competirem no mercado de trabalho, entre outras justificativas similares, mas tais objetivos são muito gerais.

Acreditamos que o professor de línguas é sobrecarregado de responsabilidades nesse sentido: talvez o aluno do Ensino Fundamental ou Médio não se esquivaria de estudar, por exemplo, álgebra ou trigonometria, porque tais conteúdos não fazem parte de seus objetivos imediatos ou porque não “gostam”. Por vezes, para cumprir o ideal de uma determinada metodologia, o professor de línguas precisa empreender o esforço, a nosso ver não justificado, de evitar que o aluno estude gramática porque seu objetivo é conversação, ou apenas leitura, assim eliminando *a priori* qualquer relação que porventura exista entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa.

De qualquer modo, como observa Wilkins (1984), se considerarmos o vasto espectro de situações em que as línguas estrangeiras são ensinadas, veremos que existe uma grande variação no grau de predições que podem ser feitas com base nas necessidades do aluno e, no sistema escolar, a maioria dos professores se defrontam com uma situação onde predições precisas não são completamente possíveis.

De acordo com o autor, isso não significa que o professor não deve pensar sobre os objetivos do ensino de línguas, mas pode se ver limitado a expressá-los de maneira mais geral, mas nem por isso menos válidos. O que se deve ter cuidado é com a banalização e esvaziamento do termo “análise de necessidades”.

**Excerto 2 - a) Qual a concepção de gramática subjacente à metodologia empregada no estabelecimento em que você atua? b) Em função de que essa metodologia foi escolhida?**

*Eu acho difícil responder essa pergunta porque eu não sei se em algum ponto eu parei para dizer **qual gramática** nós vamos ensinar em nossa escola. Eh... eu acho que a escolha que a gente faz do material didático... tá iluminada pela concepção que a gente tem de linguagem e tudo (...) aqui na escola (...) a gente tem tentado focar no ensino de gramática... uma coisa vinculada ao **uso** que a língua tem (...) quando eu comecei minha prática eu tendia a explicar **a gramática**, gastava mais tempo explicando gramática (...) ia ao quadro, fazia resumo, com mais frequência (...). Não acho que isso esteja errado, mas eu acho que eu fazia como regra. Se vai explicar gramática tem que ser um trabalho lento, demorado, uma boa parte da aula tem que ser gasta explicando **estrutura**; hoje, não tanto. (...) Então eu sinto que a minha metodologia com a gramática, eh... não é naquele estilo comunicativo de que a gramática é só uma **ilha**, em que a gente passa pela gramática despercebido, como num ensino puramente comunicativo, se é que isso existe (...) A gente pára mesmo, “Olha, vamos para **a gramática**”, né?... e não é assim disfarçado não (...) Eu acredito que eu amadureci muito no sentido de perceber que **a gramática** só vai ter sentido pro aprendiz, pro falante, à medida que ele ver pra que que isso serve, não para decorar um **amontoado de regras**, para classificar frases xxx . Eu não sei qual seria o nome dessa metodologia (...)*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004).

As concepções implícitas nas menções ao termo gramática nesse trecho evidenciam uma oposição, para a professora, que começa a ficar mais nítida: a gramática como “conteúdo escolar” e como “conhecimento sistêmico implícito”.

Quando afirma “(...) *Eu não sei se em algum momento eu parei para dizer qual gramática nós vamos ensinar em nossa escola*”, podemos perceber uma indefinição de gramática (“qual gramática”), como a sugerir a existência de várias “gramáticas” (*qual* oposta “a esta” ou “àquela” outra). Parece-nos que a professora se refere às definições de gramática subjacentes aos métodos ou abordagens de ensino.

Na segunda menção, “(...) *quando eu comecei minha prática, eu tendia a explicar a gramática (...) ia ao quadro, fazia resumo (...)*”, também podemos atribuir ao termo o sentido “conteúdo escolar”, pois parte do pressuposto de que a estrutura lingüística pode ser explicada através de uma teoria gramatical determinada e servir a fins pedagógicos, ao contrário do que postulava Krashen (1981) ou Prabhu (1987) (*apud* THOMPSON, 1996) (como exposto na fundamentação teórica), para quem as explicações *sobre* a língua não se poderiam transformar

em conhecimento procedural, isto é, que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de se usar efetivamente a língua (o produto não conduziria ao processo).

Acreditamos, não obstante divergências teóricas, que muitos de nós compartilhamos essa concepção com a professora colaboradora, de que a teoria gramatical (tradicional ou não) capacita o ensino *da* língua, e não somente *sobre* a língua; do contrário, teríamos de admitir que ensinamos a gramática (conteúdo escolar) mesmo sabendo, de antemão, que este ensino não se presta à finalidade alguma, o que parece um contra-senso. Embora isso possa decorrer de um ensino mal planejado, pelo menos está culturalmente estabelecido o ensino da gramática como meio para o ensino *da* língua, fato que vem sendo contestado por diversas teorias lingüísticas, num período relativamente recente e, de forma menos sistemática, há muito mais tempo.

Seria importante, ainda, considerarmos o posicionamento dos autores do livro didático adotado pela professora, quanto à abordagem gramatical utilizada (GREENALL, 2000, p. 3):

“Muitos professores se sentem seguros com a gramática e as funções lingüísticas. Alguns alunos podem afirmar que **querem** ou **precisam** de gramática, embora sugerindo, ao mesmo tempo, que não **gostam** dela. Alguns professores acreditam que o conhecimento gramatical de seus alunos são evidências explícitas de aquisição lingüística. (...) *Reward* procura colocar a gramática e as funções lingüísticas como eixo central, sem, porém, negligenciar os outros componentes do programa de ensino.”<sup>19</sup> (Ênfase acrescentada).

Podemos perceber que os autores, como a professora colaboradora, empregam o termo *gramática* como uma determinada teoria gramatical: se o aluno “quer” a gramática, ou

---

<sup>19</sup> “Many teachers and learners feel safe with grammar and language functions. Some learners may claim that they want or need grammar, although at the same time suggesting that they don’t enjoy it. Some teachers feel that their learner’s knowledge of grammar is demonstrable proof of language acquisition. (...) **Reward** attempts to establish grammar and language functions in its pivotal position but without neglecting the other strands of the multi-syllabus design.”

“precisa” dela, os autores estão se referindo à instrução gramatical explícita, pois, como afirmamos anteriormente, no sentido de *gramática natural*, não existiria essa “opção”.

É importante observar ainda que os autores colocam o trabalho com a gramática como eixo balizador do ensino, sem pretender que outros componentes do currículo sejam negligenciados, o que, provavelmente, influencia a abordagem da professora com a gramática. Não existe, no livro adotado, referência a um método específico, mas a princípios metodológicos diversos, constituindo uma abordagem eclética. A gramática é introduzida nos moldes tradicionais da apresentação, prática e produção que, apesar de contestados, ainda são amplamente utilizados.

Quanto à questão da metodologia, percebemos, ainda, que a professora divide sua atuação em dois momentos: um, em que era mais tradicional, no sentido de que dava muita ênfase na explicação gramatical, como em: “(...) *quando eu comecei minha prática, eu tendia a explicar a gramática, gastava mais tempo explicando gramática (...)*”; e outro, em que se vê como uma professora mais preocupada com a língua em uso, como em (...) *a gramática só vai ter sentido pro aprendiz, pro falante, à medida que ele ver pra que que isso serve (...)*”.

A “antiga” tendência parece ser percebida, pela professora, como menos satisfatória, “(...) *quando eu comecei minha prática eu tendia a explicar a gramática, gastava mais tempo explicando gramática do que eu gasto hoje (...)*”. Essa postura é caracterizada por ela como “*trabalho lento, demorado, amontoado de regras, classificação de frases, exaustivo*”, todas características negativas, oposto a algo que faz sentido, é útil para o aluno, uma instrução gramatical que tem a ver com amadurecimento.

Observemos, porém, que a professora faz uma ressalva à necessidade de uma certa ênfase em gramática, ou seja, ao conteúdo explícito: “(...) *Não acho que isso esteja errado (...)*”. Apesar de as afirmações da professora parecerem sugerir uma preponderância da Abordagem Comunicativa sobre os demais métodos, podemos perceber, também, uma crítica

à visão, a seu ver ingênua, do comunicativismo como algo puro, supostamente melhor: “(...) *minha metodologia com a gramática, não é naquele estilo comunicativo de que a gramática é só uma ilha, em que a gente passa pela gramática desapercibido, como num ensino puramente comunicativo, se é que isso existe (...)*”. A professora parece não aceitar uma abordagem com a gramática pela qual se poderia passar “*desapercibido*”, de modo “*disfarçado*”.

**Excerto 3 - Ok, você falou em relativizar um pouco a questão do que seja o ensino de gramática. Você se lembra do que causou essa mudança, a partir de quê?**

*Eu acho que a partir das reflexões do curso de Letras, da Pós-Graduação e na minha prática como docente. (...) tem sido assim (...) por exemplo, “orações”... eh... “relativas”, né? ... “explicativas” e “restritivas”... até que ponto é útil pro aluno classificar? Não seria mais interessante mostrar pra ele, eh... que... como ele vai fazer isso nas frases que eles escrevem, numa redação, eh... do que parar uma conversa com um falante nativo, por exemplo, e dizer: “Pera aí, pera aí. Xô ver, essa que você disse foi explicativa ou restritiva?” (risos), né? (...) Não sei se teve um dia que eu cheguei à conclusão de que “Opa! Essa aula de hoje eu mudei aquele exercício...” Assim... eu acho que foi aos poucos, e acho que eu investia mais tempo **na gramática** (...) porque eu gosto, eu aprendi, fazendo resumo, revendo xxx **quadrinho de gramática**, revendo xxx **gramática**... então, isso é influência de meu aprendizado.*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004).

Na pergunta acima, tínhamos como objetivo tentar localizar um ponto de referência a partir do qual a professora sentiu a necessidade de modificar sua abordagem com a gramática. A mudança de abordagem com vistas a uma “gramática do uso” parece ser vista, pela professora, como positiva, e é atribuída tanto à influência do curso de Letras e à pós-graduação, quanto à sua experiência profissional: “*Eu acho que a partir das reflexões do curso de Letras, da pós-graduação e na minha prática como docente*”.

Quando a professora se pergunta “(...) *até que ponto é útil para o aluno classificar? (...) Não seria mais interessante mostrar para ele, eh... que... como ele vai fazer isso nas frases que eles escrevem, numa redação, eh... do que parar um falante nativo, por exemplo, e dizer: ‘Pera aí, pera aí. Xô ver, essa que você disse foi explicativa ou restritiva?’*”, podemos

perceber que o discurso das abordagens opostas aos métodos mais tradicionais é, em parte, assumido pela professora, embora não possamos afirmar se o faz de maneira consciente.

Quando ensinamos gramática, de fato, corremos o risco de dar mais ênfase à metalinguagem, aos aspectos formais da estrutura, proposital ou inadvertidamente. Porém, seria mesmo necessário excluir a explicação gramatical quando se ensina o uso funcional e discursivo? Talvez essa dicotomia não esteja de fato problematizada, mas sim tomada como um dogma no meio acadêmico.

Para a professora colaboradora, o uso de metalinguagem gramatical serviria para facilitar a comunicação na aprendizagem de línguas em contexto escolar, como sugere esta cena de uma de suas aulas:

### CENA DE AULA

**P:** (...) Vamos voltar lá no *exercise*. O *number two* propõe pra gente assim: “**Decide what types the phrasal verbs in the passage are...**” Eh... aqui que eu falei que vou discordar um pouco do *book*. Eu acho assim, pegar gramática e ficar classificando não vai resolver muito a vida da gente não, vai? Cê tá conversando com alguém, a pessoa fala um frase, você “Péra aí, péra aí, deixa eu pensar aqui, você falou **phrasal verb** tipo dois, acertei?”

**AA:** (Risos)

**P:** Primeiro, tipo um, dois, três... (referindo-se aos tipos) a gente colocou aqui pra não ficar falando aquele (enfática), pra ter um nome, mas assim... o que é importante não é classificar, é saber usar, né? E pra saber usar, aí o livro tem uma certa razão, porque a gente não pode errar na hora de montar a frase, né?

(Trecho da 5ª aula, filmada em 23/10/04).

Apesar de ter a intenção de dizer aos alunos que não se trata de dar mais ênfase à metalinguagem, mas ao uso “Eu acho assim, pegar gramática e ficar classificando não vai resolver muito a vida da gente não, vai?”, na cena de aula supracitada, a professora mostra que um aspecto não exclui o outro: “(...) o que é importante não é classificar, é saber usar, né? E pra saber usar, aí o livro tem uma certa razão, porque a gente não pode errar na hora de montar a frase, né?”, não pelo menos da maneira como se ensina língua estrangeira em

nosso contexto. Wilkins (1984) observa que seria perverso ignorar as possibilidades do ensino explícito de gramática, e que muitos aprendizes mais maduros esperarão que as regras lingüísticas lhes sejam explicitadas; caso contrário, a aprendizagem poderá ser prejudicada onde certas expectativas não sejam preenchidas, opiniões que encontram ressonância com a postura de ensino da professora, conforme vemos no excerto abaixo:

**Excerto 4 - Você adota algum procedimento com relação ao ensino de gramática em Língua Estrangeira que seja relacionado a alguma orientação teórica?**

(...) esse assunto de gramática, eu acho ele meio **caixa de marimbondo**, né? Parece que é um assunto que a gente se dedica pouco em nossa formação (...) Eh... eu já tive momentos assim de me sentir culpada em tá dando **gramática**; eu já tive momentos assim de me sentir incompetente, porque não sabia responder uma dúvida gramatical do aluno (...) porque é uma questão que não está resolvida, acho que para a maioria dos professores. (...) acho que a minha concepção de gramática tá baseada nas teorias que eu tive acesso na universidade, na minha formação como aprendiz de língua (...) teve uma fase que eu pensava que o ideal seria (...) que a gente só passasse **pela gramática** como **ilhas**, fosse algo assim que nem se pode chamar de gramática. Hoje em dia eu acho que não, eu acho que **gramática** faz falta pra uns... Pra uns mais que outros. (...) Mas eu acho que a gente tem que respeitar também aquele aluno que (...) que gosta de se pautar **pela gramática** (...) Então... eu não sei, eu acho que não tem nome pro que eu dou, você vai me dizer (risos), mas eu acho que tá uma mescla mesmo.

**Então você não vê a abordagem comunicativa como você via antes, e também não a vê como uma solução ideal para o ensino de línguas?**

Eu acho que eu não vejo mais como eu via antes porque antes eu achava que... Primeiro aquela impressão que eu acho que todo mundo tem: “Comunicativo é só falar”, então a gente vai propor tópicos e situações reais de fala (...) Até o ponto que eu tenho acesso do que seja a teoria comunicativa do ensino de línguas (...) pelo que eu entendi, que a gramática seria um **apoio**, um **apêndice** (...) ... que o professor não dedica tempo (...) a segunda pergunta que você disse é...

**Se você não a vê como um modelo ideal de ensino...**

Eu acho que é meio arriscado dizer isso, né? Porque eu acho que eu vivi o auge do comunicativo, assim, nas faculdades, né? (...) eu não fiz línguas na faculdade, mas nas disciplinas que eu fiz, eh... a gente sentia que os professores mais respeitados (...) abandonaram o livro e fizeram curso sobre a abordagem (...) então, parecia assim, um crime, dizer que comunicativo não funciona, mas eu acho que... não é dizer também que ele não funciona, acho complicado, hoje, com a formação que eu tenho, teórica, apostar todas as fichas num método, e não conseguir perceber vantagens nos outros. (...) eu não consigo imaginar, hoje, uma aluna ou um aluno, pedindo pra eu explicar de novo um tópico gramatical que não ficou claro para ele, talvez porque eu passei mais rápido, e eu dizer “não”, porque o método diz que eu tenho que passar rápido. Eu acho que isso é errado, eh... eu acho que eu tenho que atender à necessidade do aluno (...) nessa diversidade que a gente tem na sala de aula, não dá pra negar uma coisa que tá lá gritando, que o aluno quer ver, né? Talvez em salas que a gente perceba que o aluno já tem um **nível de gramática** que a gente não precisa ficar explicitando tanto; assim, a gente pode investir tempo noutras coisas (...) Eu acho que se é essa concepção que eu tenho do que é ensino comunicativo, eu acredito que ele não seja um modelo cem por cento, eu vejo muitas vantagens (...) Mas se ele tá tão preocupado com o aluno, eu acho que faz parte ver se o aluno quer **gramática**, ensinar **gramática** também, né?

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004.)

Em consonância com o que afirmamos na Introdução deste trabalho, também a professora percebe a questão do ensino de gramática como controverso, carente de mais pesquisas: *“Parece que é um assunto que a gente se dedica pouco em nossa formação enquanto professores”*. Além disso, o termo *“caixa de marimbondo”* sintetiza bem o *status* da questão do ensino de gramática em língua estrangeira, para a professora, bem como a expressão *“bicho de sete cabeças”*, empregada pela professora, na aula analisada (de acordo com as notas de campo, vide Apêndice C). Neste sentido, como assinala Pires (1997, p. 64), *“o que vemos atualmente é um professor bastante confuso sobre quanto e quando ensinar gramática”*. Nesta mesma linha, a professora estende seu estado de incompreensão do assunto a outros professores também: *“(...) porque é uma questão que não está resolvida, acho que para a maioria dos professores”*.

Para Stubbs (2002), essa mudança de enfoque na estrutura da língua para o uso teve como efeito o *“abandono”* de ensino explícito de gramática. Na verdade, não diríamos que houve um abandono, mas uma disposição para fazê-lo, que não foi completamente levada a efeito, conforme mencionamos na fundamentação teórica (NEWBY, 2004, PCNs/LE, 1998). Ainda de acordo com Stubbs (*op.cit.*), esse fato gerou um círculo vicioso: uma geração de alunos não aprendeu explicitamente nada sobre a língua, não podendo, portanto, passar esse conhecimento a seus alunos. Talvez isso explique, em parte, a percepção da professora de que o ensino de gramática é uma *“caixa de marimbondo”*, um *“bicho de sete cabeças”*.

A seguir, a professora menciona um sentimento de culpa em ter enfatizado a gramática, *“Eh... eu já tive momentos assim de me sentir culpada em tá dando gramática”*. Na verdade, toda aula de língua está permeada por gramática, no seu sentido mais amplo. Se a professora fala em culpa, podemos interpretá-la como a adesão a uma teoria de aprendizagem de línguas particular. A culpa não seria, portanto, em estar *“dando gramática”*, mas em ensiná-la segundo esta ou aquela metodologia.

Posteriormente, a professora menciona as contradições que percebeu na metodologia comunicativa que, ao que parece, hoje, demarca seu território como mais adequada do que as abordagens mais tradicionais. Podemos perceber, por parte da professora, nesse tipo de abordagem, uma concepção de gramática como *ilhas*, “*algo que nem se pode chamar de gramática*”, ou seja, uma gramática “isolada”. A professora revela-se cética a respeito das “imposições” desta metodologia, quando questiona: “(...) *eu não consigo imaginar, hoje, uma aluna ou um aluno, pedindo pra eu explicar de novo um tópico gramatical que não ficou claro para ele, talvez porque eu passei mais rápido, e eu dizer “não”, porque o método diz que eu tenho que passar rápido. Eu acho que isso é errado (...)*”.

**Excerto 5 - a) Você está familiarizada com os questionamentos feitos com relação ao ensino de gramática em Língua Estrangeira? b) O que você pensa sobre essas questões?**

*Eu acho que eu podia estar mais familiarizada (...) mas até onde a minha formação pôde proporcionar, eh... o que eu percebo (...) é que um ensino que se pauta por eh... dedicar muito tempo, muita atenção, muito esforço, muitos exercícios (...) a gramática tem sido chamada de um ensino mais tradicional, e o ensino que, ah... focaliza mais “a” língua do que um ensino “sobre” a língua, tem sido um ensino mais moderno (...) Eu vejo ponto positivo nas duas. (...) E no ensino comunicativo, a preocupação de ligar (...) a aprendizagem de língua ao uso (...) Eh... que se eu passar uma hora falando de gramática pro meu aluno e ele não conseguir fazer nenhuma ponte com o que ele precisa de língua inglesa (...) se eu não conseguir fazer essa ponte (...) talvez essa uma hora tenha sido jogada fora (...)*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004.)

Nesta pergunta, nosso objetivo é buscar compreender se a professora tem explícitas as concepções que orientam sua abordagem de gramática, ou se suas concepções são de caráter mais intuitivo. Na resposta, podemos perceber que, apesar de afirmar não estar muito familiarizada, “*Eu acho que eu podia estar mais familiarizada*”, possui um certo conhecimento do assunto, oriundo de uma formação teórica: “(...) *mas até onde minha formação pôde proporcionar (...)*”.

Na literatura da área, existe uma dicotomia bem consolidada entre saber *a* língua e saber *sobre* a língua, a que a professora se refere, e existe muita discussão quanto ao valor do conhecimento *sobre*. Sendo o saber *a* língua a capacidade de se comunicar por meio de uma determinada língua, este conhecimento, sem dúvida, não é questionado. Se tradicionalmente se acreditava que o conhecimento *sobre* a língua era a condição mesma para que se soubesse *a* língua, hoje a relação entre esses dois tipos de conhecimento está em debate, aliás, mais acirrado do que nunca.

A pedagogia atual defende que o “saber-que”, isto é, o saber “sobre”, é menos importante que o “saber-como”, mas existiriam argumentos poderosos a sugerir que o conhecimento *sobre* tem um valor a acrescentar à competência no *uso* da língua (STUBBS, 2002, p. 147). Como vimos no capítulo teórico, Stubbs, citando Freire e Macedo (1987), lembra-nos que o ser humano tem ciência de que sabe; portanto, a língua pode ser trazida à atenção como um objeto de investigação consciente e crítica.

A oposição “ensino de gramática tradicional” como sinônimo de “prática descontextualizada”, voltada sobre si mesma, *versus* “ensino de gramática do uso”, confirma-se no excerto acima e, embora a professora explicita, no seu ponto de vista, que ambas as abordagens tragam vantagens e limitações, suas concepções sugerem que o ensino de gramática deve se dar, de modo geral, segundo orientações da Abordagem Comunicativa (ainda que faça concessões a esta abordagem), que estaria mais de acordo com os objetivos do aluno.

Como já assinalamos, talvez não possamos determinar com precisão o que, no ensino de gramática, faria sentido para o aluno, ou talvez nem mesmo o próprio aluno poderia fazê-lo de maneira clara. O professor, por vezes, devido a circunstâncias diversas, tende a uniformizar sua maneira de ensinar: no livro-texto adotado pela professora pudemos perceber, por exemplo, que toda a exposição gramatical é dedutiva, isto é, parte da regra explicitada para a

exemplificação e prática de exercícios, ao passo que o caminho inverso, a indução, por meio de um *trabalho de conscientização lingüística* (vide Nota 17), não foi contemplada.

**Excerto 6 - Você acha que o professor pode ensinar deliberadamente apenas a competência lingüística ou apenas a competência comunicativa?**

*É verdade, né? Acho que não é possível. (...) vamos supor que alguém montasse um curso só de gramática (...) nem que fosse por tabela, a pessoa ia aprender a língua (...) a partir de um momento eu comecei a aprender inglês preocupada em ser professora (...) então, pra quem é professor de língua, interessa muito o funcionamento da língua, mas talvez pro meu aluno, que não quer ser professor, ele quer ser só um usuário... só não, né? Ele quer ser um usuário, aquilo não faça tanto sentido, eu acho que isso é uma das explicações de por que que a maioria dos professores, pelo menos no início de carreira, dedica tanta atenção à gramática, porque ele, como profissional, eu acho que ele sim, ele precisa saber a gramática, muito profundamente. Um curso de Letras que não ensina sobre a língua para futuros profissionais, acho que é falho (...) eu acho que apesar de você ter razão, de que até se fosse um curso só de gramática você aprenderia a língua também, eh ... não se aprenderia da forma como eu acho que a gente aprende vendo, eh... todas as habilidades mesmo, esse enfoque na fluência, na comunicação.*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004.)

Nesta pergunta, a professora atribuiu uma interpretação diferente daquela que tínhamos em mente: “(...) eu acho que apesar de você ter razão, de que até se fosse um curso só de gramática você aprenderia a língua também, eh ... não se aprenderia da forma como eu acho que a gente aprende vendo, eh... todas as habilidades mesmo, esse enfoque na fluência, na comunicação”.

Não acreditamos que o aluno pode aprender a língua através de um curso “só de gramática”, pois, como afirmamos, a gramática não está dissociada dos outros aspectos da língua. Nossa intenção foi questionar a visão de que o professor que ensina gramática por meio do Método Gramática e Tradução, por exemplo, não estaria ensinando a competência comunicativa, como se fosse uma atitude consciente e estabelecida *a priori*, apesar de ser isso o que pode resultar de um ensino assim. Da mesma forma, seguindo raciocínio semelhante, poderíamos questionar se a Abordagem Comunicativa desenvolveria apenas a competência comunicativa do aluno.

A nosso ver, não faz sentido afirmar que o professor não tem como objetivo o desenvolvimento das competências lingüística ou comunicativa: primeiramente porque, para nós, estas duas competências são aspectos complementares, não exclusivos<sup>20</sup>. O objetivo tácito do professor será o desenvolvimento de tais competências, pois, de maneira inconsciente, ele sabe o que envolve aprender uma língua, porque passou pela experiência de adquirir sua língua materna e ainda aprender a língua estrangeira que ensina. Ele sabe, também, que as pessoas procuram aprender uma nova língua para a comunicação.

A seguir, a questão do objetivo do ensino de gramática volta à atenção da professora: “(...) *pra quem é professor de língua, interessa muito o funcionamento da língua (...) porque ele, como profissional, eu acho que ele sim, ele precisa saber a gramática, muito profundamente. Se tomarmos esse funcionamento da língua como o conhecimento implícito da língua, veremos que também o aluno precisa dele, muito profundamente, para que possa comunicar-se de modo mais eficiente possível, na mais variada gama de situações.*

Cabe aqui uma ressalva de cunho prático: por certo não devemos dar um enfoque em ensino de línguas a certos alunos como se os estivéssemos preparando para serem professores. A nosso ver, porém, a preparação do professor não começa somente na universidade: é possível que nossos alunos queiram ser professores de línguas no futuro, ou gramáticos, lingüistas, mas isso não pode ser determinado *a priori*. Da mesma forma que um professor de matemática não poderia travar conhecimento com as noções elementares de geometria ou álgebra somente na universidade, advogamos que o mesmo vale para o professor de línguas, com relação à gramática.

A posição da professora, de que o professor de língua estrangeira deve possuir um profundo conhecimento sobre a língua, em “(...) *ele sim, como profissional (...) precisa saber gramática, muito profundamente (...)*, encontra amparo entre alguns teóricos, como vimos no

---

<sup>20</sup> Vide Hymes (1972) e Chomsky (1965), para uma discussão pormenorizada de, respectivamente, *competência comunicativa* e *competência lingüística*.

capítulo teórico (ILARI, 2003; THORNBURY, 1999). A falta desse conhecimento poderia implicar dificuldades no planejamento da aula, na lida com as dificuldades e com os erros dos alunos, e assim por diante.

Conforme a própria professora observa, por razões práticas, o professor deve ser detentor do conhecimento gramatical explícito sobre a língua que ensina, uma vez que, na sala de aula, teremos alunos com interesses e motivações diversos: “(...) *nessa diversidade que a gente tem na sala de aula, não dá pra negar uma coisa que tá lá gritando, que o aluno quer ver, né?*” (Excerto 4)

**Excerto 7 - Alguns professores, teóricos, metodólogos, advogam que o uso de instrução gramatical na aula de língua estrangeira deve ser evitado ou mesmo banido, pois isso desviaria o foco de atenção do uso da língua para o conhecimento sobre a língua. O que você pensa sobre essa posição?**

*Eu tinha comentado anteriormente que eu já tive um momento de achar que era crime (risos) dar **gramática** (...) Eu não concordo com essa posição, porque eu sinto que tem alunos que têm necessidade (...) Eu vou dar um exemplo de alunos que chegam aqui na escola querendo cursos de conversação, iniciantes ainda (...) Eu acho um pouco complicado dar um curso de conversação pra uma pessoa que não tem **noção** de tempos verbais, de... coisas básicas, de que “ed” é passado, “will” é futuro. Eh... eu não sei, pode até ser que a gente um dia faça uma experiência para ver o que acontece, mas eu acho complicado querer partir pro **uso** sem ter a mínima base do **sobre**, né? (...) é uma coisa, do meu ponto de vista, tão importante, que... estranho ser tão combatido. Eu acho que uma discussão que rende muito mais frutos não é o “vamos abolir ou não”, é o “Como que a gente pode dar **a gramática**, de forma que atenda às necessidades do aluno.” (...) Acho que isso devia permear as discussões nossas como professores, como teóricos, e não tirar ou não, eu acho que tirar ou não, já passamos desse ponto. (...)*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004.)

Neste excerto, chamou nossa atenção o fato de que a professora questiona o equacionamento da aprendizagem da língua estrangeira à aquisição da língua materna, ao mencionar o fato de que alguns alunos, sem nenhum conhecimento elementar da língua, procuram o estabelecimento, interessados em fazer um curso de conversação. A professora considera “*complicado*” prover esse curso sem abordar a gramática.

Analisemos o conceito de “*conhecimento elementar*” a que a professora se refere acima: sendo alunos brasileiros, não poderiam possuir um conhecimento internalizado da língua inglesa; portanto, este conhecimento elementar se relaciona ao conhecimento gramatical explícito, que possibilitaria o trabalho com a língua estrangeira.

Talvez os alunos separem a gramática e a conversação não porque entendem que esses dois aspectos são dissociados, mas porque, provavelmente, são influenciados por apelos comerciais de escolas que prometem oferecer um curso de língua estrangeira dinâmico e sem dificuldades, à maneira de como o aluno aprendeu sua língua materna. Quando o aluno afirma que “quer” conversação, não gramática, ele está dizendo, indiretamente, que não quer estudar aspectos explícitos de gramática teórica.

A reflexão sobre a língua é vista, em geral, de maneira negativa, como atividade sem função e, dependendo do enfoque, por certo será. A professora não se mostra adepta a essa posição; pelo contrário, vê o ensino de gramática como um passo inicial nesse processo, como em “(...) *eu acho complicado querer partir pro uso sem ter a mínima base do sobre, né? (...) é um coisa, do meu ponto de vista, tão importante, que... estranho ser tão combatido (...)*”, o que coaduna com a posição de teóricos como Stubbs (2002), Thornbury (2005, 2000, 1999), como vimos no desenvolvimento do capítulo teórico.

Em relação a essa questão, também Skehan (2003) e Doughty e Williams (1998) mencionam a falha dos cursos de imersão, que não fariam alusão à instrução gramatical, pois ofereceriam insumo autêntico e suficiente para proporcionar a aprendizagem. A afirmação da professora, “(...) *pode até ser que a gente um dia faça uma experiência para ver o que acontece*”, revela uma certa reserva quando à maior eficiência desse ensino não instruído, isto é, rico em insumo, *versus* instrução formal. Na verdade, experiências assim já foram implementadas, inclusive em contextos privilegiados de instrução, como programas de imersão com crianças de bom nível sociocultural e econômico (SKEHAN, *op.cit.*), mas

resultaram inconclusivas quanto à suficiência do insumo e a insuficiência da instrução formal. Não podemos afirmar, por certo, que estas experiências não sejam importantes meios de aprendizagem, mas não parecem servir para validar a posição de que a instrução gramatical não teria um papel a desempenhar na aprendizagem de língua estrangeira.

A professora se mostra intrigada com essa oposição, afirmando que já atingimos um estágio de compreensão avançado sobre o assunto: “(...) *eu acho que tirar ou não, já passamos desse ponto*”, o que é conflitante com o que havia afirmado antes, que a questão do ensino de gramática seria uma “*caixa de marimbondo*”. Acreditamos que, ao dizer “*já passamos desse ponto*”, foi usado um plural de majestade, pois talvez a professora se refira a uma postura com a qual *ela* se relaciona bem: não deve ser estabelecida uma dicotomia polarizada, ponto de vista que não parece ser largamente aceito entre os professores, como vimos na Introdução deste trabalho.

**Excerto 8 - *Você relacionaria essa dicotomia à distinção que se faz entre inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira?***

*(...) Talvez o aluno que... se o aluno brasileiro tivesse a oportunidade de sair na rua e praticar o inglês, tivesse aí redutos de inglês pra ele praticar (...) talvez o curso não demorasse cinco anos (...) Talvez eu não precisasse gastar tanto tempo explicitando coisas que ele já descobriu por ele próprio. Se bem que hoje, eu acho que com esse mundo globalizado, se é que isso existe, eh... essas fronteiras tão diminuindo, né? ... um aluno nosso (...) tem acesso à Internet... Eu acho que de alguma forma ele não é mais um estrangeiro, um estrangeiro puro (...) talvez alguns anos atrás, talvez eu como aprendiz fosse quase como uma língua estrangeira mesmo, né? (...) Eu acho que pro nosso aluno já não é tanto, talvez ele saindo na rua ele já veja... tem um pouco de inglês mesmo, ele vê, né? ... mesmo que seja um pouco.*

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004).

O objetivo da pergunta acima foi observar se a professora percebe alguma distinção relevante entre o ensino de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, a exemplo do que discutimos no capítulo teórico (vide 1.4.). As abordagens que tendem a equacionar a aquisição da língua materna à aprendizagem de língua estrangeira, dessa forma

reduzindo o enfoque na instrução gramatical, ou mesmo eliminando-o, foram fundamentadas em experiências de aprendizagem com alunos de inglês, na verdade, como segunda língua, isto é, aqueles que imigraram a um país onde a língua-alvo é usada efetivamente no convívio do usuário com falantes dessa língua e, por isso, possuem algumas condições privilegiadas para o desenvolvimento de sua proficiência.

A “eliminação” da instrução gramatical nesse contexto deve ser possível, na verdade, porque o insumo e as interações realmente significativas ocorrem, na maior parte, fora da sala de aula ou, como afirma a professora, em “*redutos de inglês*”, em interações nas quais o usuário da língua tem que se fazer compreendido e compreender, do contrário não conseguiria levar a efeito seus atos de fala.

Nesse sentido, é relativamente fácil perceber que se poderia reduzir a ênfase gramatical aos alunos de inglês como segunda língua, pois teriam descoberto, por si mesmos, diversos padrões estruturais da língua, na interação com falantes nativos dessa língua. Quando afirma “(...) *Talvez eu não precisasse gastar tanto tempo explicitando coisas que ele já descobriu por ele próprio*”, a professora parece sugerir que, em sala de aula, o foco na instrução gramatical se faz necessário justamente por causa da escassez de insumo fora de sala de aula. Por “*explicitar coisas*”, a professora se refere, provavelmente, a um trabalho explícito com a língua.

No que pese à questão do insumo lingüístico, atualmente, apesar de a *Internet*, o cinema e a música, entre outros, proporcionarem mais oportunidades de contato com uma língua estrangeira, como a professora observa, “*Se bem que hoje, eu acho que com esse mundo globalizado, se é que isso existe, eh... essas fronteiras tão diminuindo, né?*”, acreditamos que essa interação ainda é pequena, em comparação com a situação do imigrante ao país de língua-alvo, onde ele terá que interagir durante maior tempo, em tempo real.

Observemos que a própria professora se questiona sobre o que seria esse mundo globalizado a que ela mesma se refere: “(...) *se é que isso existe...*”. Para Larsen-Freeman (2000), ainda não se conhece bem, nas pesquisas em aquisição, como a tecnologia afeta o aspecto cognitivo da aprendizagem de línguas. Por essa razão, como no caso da professora participante, é preciso cautela quanto à real contribuição da tecnologia.

Devemos nos lembrar, também, de que o insumo à disposição ao aprendiz em contextos naturais, isto é, fora de sala de aula, num país em que a língua é efetivamente falada, é recorrente e sincrético, e se apresenta em quantidades tão grandes, em tantos meios diferentes, que proporcionam ao aprendiz um constante contato com esses “dados”, os quais sua cognição cuidará de processar e transformar em conhecimento.

Em sala de aula, existe uma diferença qualitativa importante: a progressão de conteúdo, para fins didáticos, é linear e compartimentada. É possível, por exemplo, que o aluno tenha contato com uma determinada estrutura gramatical apenas uma vez e em quantidade reduzida durante todo um semestre, pois há um programa (*syllabus*) a ser seguido: a aula de hoje é sobre o presente simples, a de amanhã sobre o presente perfeito, depois sobre o futuro, e assim por diante.

Por essas razões, é difícil afirmar até que ponto se pode dizer que as interações proporcionadas por meios virtuais são semelhantes às aquelas em contexto natural e quais os reais ganhos para a proficiência do aluno. Corre-se o risco de se aceitar, sem uma análise mais aprofundada, que esses meios de comunicação preencham plenamente a lacuna da escassez de insumo.

Além disso, como observa Celani (1997), o desafio do professor, frente a essa nova tecnologia, será encontrar meios de usá-la como benefício para a aprendizagem, e não apenas para a diversão. A ressalva é ainda mais válida quando consideramos que o acesso à tecnologia ainda não está tão democratizado como pode parecer.

### 3.1.2. “Eu acho que gramática... são regras que de certa forma tentam organizar a língua pra facilitar a comunicação” - Gramática como conhecimento sistêmico implícito: concepção do processo

A exemplo do que a professora colaboradora afirma, na epígrafe acima, podemos dizer que a língua é um sistema governado por regras, abstraídas pela exposição à língua, em condições altamente favoráveis. As regras, no caso, não são de natureza valorativa: a ordem das palavras, as restrições colocacionais e a forma como as palavras afetam umas às outras são exemplos de regras próprias do sistema lingüístico, não ligadas à variação lingüística ou ao *status* do usuário da língua. Essas regras, de fato, não só *facilitam* a comunicação, mas também garantem que haja intercompreensão entre os usuários de uma dada língua.

#### Excerto 9 - a) Como você definiria sua abordagem de ensinar gramática?

(...) ao longo da entrevista eu tava pensando... eh... essa origem da discussão sobre gramática, se ela foi influenciada sobre a questão de... de querer se ensinar uma segunda língua como você aprendeu a língua materna. Eu acho que... primeiro, não existe, a hipótese é virtual. (...) se eu já falo a língua materna, a minha segunda língua nunca vai ser uma língua zero, ela já é a língua dois, né? então, eu acho que não dá pra ter uma abordagem de ensinar gramática, eh... partindo daqueles princípios... eu acho que tem muita... muito método, né? ... muita escola que se pauta assim: “Não, aqui a gente ensina como você aprendeu o português: primeiro você vai falar, depois você vai ouvir, depois você vai... acho que falar, depois ler, depois escrever.” Primeiro, eu acho que a língua é dinâmica, ela não funciona assim com quatro momentos, né? (...) Segundo, porque (...) é tão útil (...) usar a **base** que nós tivemos no português, pra entender os **processos** da nova língua que nós estamos aprendendo (...) Eu acho que é falso... assim... é falsear o ambiente (...) tirar as vantagens que o ambiente real tem. Se o meu aluno já tem uma **base** de língua, que bom! Ele já sabe então o que que é “sujeito”, o que que é “verbo”, o que que é... que “adjetivo” dá qualidade, que “substantivo” dá nome às coisas, vamos usar essas coisas pra facilitar, né? (...) Então eu acho que a gente não pode privar o aluno, que pra ele é encurtar caminho, saber o nome das coisas, né? (...) eu acho que hoje eu defino ensinar gramática como pegar as vantagens do ensino tradicional de gramática, o que é... explicitar algumas questões de como que a língua é usada, quais **regras** regem o uso da língua, que a língua não é dita de qualquer forma, senão a gente não aprende, né? ... não entende o que que o outro tá falando, eh... por exemplo, a ordem das palavras, né? ... então, mostrar isso pros alunos, e... tentar vincular ao nível que eles estão, né? (...)

#### b) Qual o seu conceito de gramática?

Eu acho que gramática (...) são **regras** que de certa forma tentam organizar a língua pra facilitar a comunicação, como tem regras de trânsito, regras de “n” coisas, eh... que se o aluno não for fidedigno à regra, talvez ele comunique também, né? (...) só que também talvez... eu acho que certamente haja julgamento de valor sobre ele: “Ele fala como um jeca!”, “Ele é estrangeiro!”, “Viu como ele não sabe falar nada?”, “Viu como ele não passou por uma escola?”, né? (...) eu não vou querer que meu aluno passe por uma situação delicada, que ele não sabe a **gramática**, e aí eu acho que é como **regra de etiqueta**, ele usa quando tiver necessidade, né? (...)

(Trecho da entrevista, gravada em 19/12/2004).

As perguntas acima têm como objetivo buscar uma síntese ao que a professora havia respondido às questões anteriores. Por certo, é quase impossível que a professora pudesse retomar tudo que havia afirmado. Porém, vários dos pontos de vistas expressos foram retomados, mostrando que constituem um conjunto de concepções coesas e coerentes, ainda que não se manifestem todas em sua prática.

Fica claro, pelo exposto, que a professora concebe a instrução gramatical como *meio* de viabilizar a aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, como temos argumentado, a gramática é um “conteúdo escolar” organizador da aprendizagem”: “(...) *gente, é tão útil, a gente como aprendiz, usar a base que nos tivemos no português, pra entender os processos da nova língua que nós estamos aprendendo (...)*”; “*Se o aluno já tem uma base de língua, que bom! (...) vamos usar essas coisas pra facilitar, né? Pra encurtar os caminhos, não pra começar do zero novamente, né?*”.

O processo de aprendizagem é visto pela professora, portanto, como auxiliado pela instrução gramatical, e não inibido por ela, como algumas teorias postulam. Porém, a professora alerta seus alunos de que não devem se preocupar com classificações, com os aspectos metalingüísticos da língua, ou seja, a análise lingüística consciente não é, para ela, o objetivo final, mas o meio para se atingir a capacidade efetiva de uso da língua: “*Olha, se pra vocês isso aí não faz sentido, esquece o nome, mas pra “x” faz sentido*” (vide transcrição completa, Apêndice A, pergunta nº 7a). Nesta última fala, a professora parece atentar para o fato de que diferentes alunos aprendem de diferentes maneiras.

A nosso ver, porém, em termos práticos, por mais que tenha ciência dos diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos, o professor pode, devido a circunstâncias diversas, trabalhar de forma homogênea com todos os alunos, até porque é operacionalmente complicado atender às necessidades individuais de cada aluno em sala de aula, a não ser que existam condições bastante favoráveis para tal.

Embora a professora declare na entrevista que a gramática (a instrução, portanto) pode fazer sentido para uns alunos e não para outros, nas aulas gravadas, a instrução dada parecia ser mais voltada para aqueles que tivessem capacidades analíticas de “converter” essa informação gramatical em habilidade para usar a língua. Não percebemos, durante a observação das aulas, nenhum procedimento que visasse a atender os alunos que não tivessem “predispostos” a aprender gramática, a não ser que a professora tomasse esse conhecimento como um dado, o que não foi possível observar. Na sessão de revisionamento (09/09/2005), a professora afirmou, com relação ao fato de tentar eliciar de forma explícita o conhecimento gramatical dos alunos, que ela parecia estar tentando se convencer de que eles detinham esse conhecimento de antemão, revelando-se, inclusive, surpresa, por observar esse aspecto em sua aula.

É importante lembrar que o livro didático adotado deixa claro que a gramática é o eixo organizador central da obra; por esta razão, a professora pode estar seguindo esse roteiro sem se aperceber de que, na verdade, não contempla plenamente a heterogeneidade da sala de aula, que afirma levar em consideração (Excertos 4 e 7).

Em sua opinião, as metodologias que “dispensariam” a instrução gramatical não condizem com a realidade de sala de aula: *“Eu acho que é falso... assim... é falsear o ambiente (...) tirar as vantagens que o ambiente real tem”*. Supõe-se que estas metodologias replicariam as condições de aquisição de língua materna. Seu ponto de vista coaduna com o que afirma Widdowson (1991), para quem a sala de aula não é o ambiente real, que a escola não teria sentido de existir se fosse a própria realidade, e que a artificialidade da instrução *sobre* a língua é, na verdade, um traço constitutivo do próprio ambiente escolar.

Na mesma linha, Wilkins (1984) observa que o aprendiz tem ciência de que foi reunido a outros alunos para um esforço consciente de aprendizagem de uma língua, e que estão cientes da artificialidade de qualquer atividade lingüística que acontece em sala de aula.

Por “artificialidade” não devemos entender como algo negativo, mas oposto a “natural”. O autor afirma ainda que nós, professores, deveríamos estar preparados para aceitar esta artificialidade, já que os alunos possuem relativa facilidade em fazê-lo.

### 3.1.3. “*Viu como ele não sabe falar nada?*” – A concepção normativa

Finalmente, a terceira concepção de gramática, cogitada na Introdução desta análise, começa a emergir nas respostas da professora. No final da resposta à pergunta nº 7a, é possível perceber que a professora se refere a “*regras que regem o uso da língua*” não como normas prescritivas de correção, mas como regras inerentes ao sistema lingüístico. Na pergunta nº 7b, a professora menciona outro aspecto da gramática, conceituando-a mais como norma de correção, ligada a questões valorativas.

É uma questão muito importante para o professor de língua estrangeira, a nosso ver, distinguir regras imanentes ao sistema lingüístico, às quais a professora se referira antes, ao definir a gramática como “*regras que de certa forma tentam organizar a língua pra facilitar a comunicação*”, e as normas exógenas, distinção proposta por Lyons (1971), como vimos no capítulo teórico.

O problema é que a gramática é associada, na maior parte das vezes, com a norma, tendo como consequência a “rejeição” de seu ensino. Uma consequência dessa rejeição seria o tratamento que se dá aos “erros” gramaticais cometidos pelo alunos, tais como *Do I can go?* ao invés de *Can I go?* (“Posso ir?”); *Do you are student?* ao invés de *Are you a student?* (“Você é estudante?”); *You know where does he lives?* ao invés de *Do you know where he lives?* (“Você sabe onde ele mora?”); *Have many peoples in the my city*, ao invés de *There are*

*many people in my city* (“Há muitas pessoas em minha cidade”), que não estão relacionados a questões normativas, mas a formas possíveis ou não. O problema em associar gramática à norma exógena é porque justamente essa parte mais conservadora da gramática é a mais criticada pelos lingüistas, pelos leigos, e passa-se a um engano no outro extremo: deixar que os alunos cometam certos erros, já que não comprometeriam o desenvolvimento das atividades de fluência.

Por certo, é desagradável quando interrompemos nossos alunos para corrigi-los durante o desenvolvimento de uma atividade de fluência; cabe ao professor utilizar o bom-senso para saber quando oferecer *feedback* corretivo a respeito da gramática, mas não se trata, também, de deixar que os alunos falem de qualquer maneira, sob o risco da fossilização do erro. Mais do que esse risco, no caso, a professora está atenta ao fato de que o uso que se faz da língua denuncia certos aspectos sociais que poderiam prejudicar a imagem do usuário, a exemplo do que ilustra Palmer (1984), como vimos no capítulo teórico: “(...) *eu acho que certamente haja julgamento de valor sobre ele: ‘Ele fala como um jeca!’*, *‘Ele é estrangeiro!’*, *‘Viu como ele não sabe falar nada?’*, *‘Viu como ele não passou por uma escola’, né? (...) eu não vou querer que meu aluno passe por uma situação delicada”*.

A violação às questões normativas (ao padrão idealizado) resultam, a nosso ver, em erros menos sérios que aqueles que violam o funcionamento próprio da língua, aos quais o aluno de inglês como língua estrangeira está, sim, mais sujeito, devido às especificidades da aprendizagem de línguas em contexto escolar. Falha em perceber os diferentes contextos de ensino de inglês como segunda língua ou estrangeira pode dificultar o trabalho do professor nesse sentido.

Seria de rigor esclarecer, por fim, que ao perguntarmos à professora o seu conceito de gramática, não tínhamos em mente que o professor só pode delinear sua prática pedagógica a partir do momento que tem concepções teóricas cabalmente definidas. Os professores de

línguas lidam com a linguagem o tempo todo, e não há na literatura existente uma definição plenamente satisfatória de linguagem. Muitos professores de línguas não têm conhecimento (pelo menos explícito) de certas teorias e, no entanto, por serem usuários de uma língua, possuem uma familiaridade com a linguagem que lhes permite ensinar línguas sem maiores obstáculos.

Certamente, concordando com Almeida Filho (2005) e com o que se postula nos PCNs/LE (1998), a partir do momento em que se engaja num processo de reflexão e autoconhecimento, o professor passará a fazer parte de uma massa crítica capaz de produzir teorias e, assim, estar em melhores condições para tomadas de decisões mais conscientes perante os diversos posicionamentos teóricos que se lhe apresentam.

### **3.2. ANÁLISE DAS AULAS**

Com o objetivo de analisar as manifestações das concepções da professora, a respeito do ensino de gramática na sua prática, e atribuir-lhes uma possível interpretação, os registros foram submetidos a um estudo das regularidades de comportamentos manifestos durante a exposição do conteúdo gramatical e durante a resolução de exercícios em sala de aula.

Seria importante observar, mais uma vez, que não tentamos depreender uma relação direta ou causal entre tais manifestações e as concepções da professora: seria complicado tentar dar garantia do sentido a essas manifestações, se considerarmos que podemos encontrar, em nossas ações, manifestações do nosso inconsciente, portanto inacessíveis diretamente à observação. Ainda, poderíamos encontrar uma sobreposição de concepções, crenças e conhecimentos que dialogam com diversas fontes (opinião de diferentes autores,

professores, colegas de trabalho, metodólogos, entre outros), que nem sempre apresentam fronteiras tão nítidas como imaginamos.

Finalmente, devemos considerar o fato de que nem sempre agimos como pensamos que agimos. Talvez explicitemos em uma entrevista, por exemplo, aquilo que de fato gostaríamos de fazer, mas, inadvertidamente, não o fazemos, ou seja, há uma tensão entre aquilo que vemos como o ideal e o que é real. Pretendemos propor, portanto, interpretações não-catóricas a respeito da relação entre as concepções “explicitadas” na entrevista e as manifestações na abordagem de ensinar gramática dessa professora.

Após assistirmos às aulas, procedemos ao visionamento das filmagens e análise das transcrições de todas as aulas, procurando identificar aspectos recorrentes na prática da professora.

Os eventos analisados em sua aula corroboram, a nosso ver, as concepções mais abrangentes de gramática, cogitadas na análise da entrevista e retomadas no quadro abaixo:

<i>CONCEPÇÃO</i>	<i>EXPLICAÇÃO</i>
1- Conteúdo escolar	De acordo com a tradição escolar, programas oficiais de ensino, compêndios de gramática, livros didáticos e algumas gramáticas de língua estrangeira ainda se valem de pressupostos da Gramática Tradicional. Implícitos nestes pressupostos está a idéia de que o conhecimento <i>sobre</i> a língua possibilita a aprendizagem <i>da</i> língua, como também uma concepção de aprendizagem como <i>transmissão</i> de conhecimento, pelo acúmulo de itens segmentados, para se chegar ao produto final desejado (a proficiência).
2- Conhecimento sistêmico implícito	Embora seja um conceito teórico, de pouca aplicação ao delineamento de metodologias de ensino de línguas, a hipótese de uma gramática natural permeia algumas abordagens de ensino de línguas, podendo fazer parte do universo conceitual do professor e de sua prática, ainda que de forma assistemática ou inconsciente.
3- Gramática Normativa	Acepção bastante difundida da gramática, mesmo quando o trabalho realizado com a língua é de cunho descritivo. As gramáticas escolares recebem este nome. Aqui a norma está relacionada a padrão e variação lingüística; em suma, a questões valorativas.

Quadro 3: Resumo das concepções de gramática da professora, evidenciadas na entrevista.

Como na entrevista, destacamos (em negrito e sombreamento) os termos nos quais a professora parece delimitar, de alguma forma, o conceito de gramática. As cenas a seguir estão dispostas de acordo com o enfoque de análise, não obedecendo, necessariamente, à ordem cronológica da aula. É necessário lembrar que a análise das aulas incide sobre o momento de exposição gramatical e que suas aulas contemplam as quatro habilidades lingüísticas, ler e escrever, ouvir e falar.

**CENA 1 - Contexto:** No momento anterior às cenas a seguir, a professora trabalhava na seção de *Listening Comprehension*, cujo conteúdo, segundo a própria professora, oferecia uma “*ponte*” para a seção de gramática (de acordo com nota de campo, vide Apêndice C), o que reforça a gramática como eixo organizador do ensino. Na cena abaixo, a professora está dando início à seção gramatical do livro adotado.

**P: *People***, vamos ver ***essa gramática*** então, ***reported speech***, “*discurso indireto*”, né? Parece que não é muito bem recebido na comunidade estudantil (risos), mas não tem por que vocês fiquem tristes com essa ***matéria***.

**MARIANA:** Parece que a gente já viu antes.

**P:** Já, mas parece que... assim... alguns alunos antipatizam um pouco com “voz passiva” e “discurso indireto” (risos). Voz passiva, eu lembro do Leandro, “Ai, voz passiva!” *People*, mas não é nada assim não, é dizer o que o outro disse, né? **No intermediate we saw in that unit of**

(Comentários paralelos desviam a atenção da professora).

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

Podemos perceber que, na primeira menção ao termo *gramática*, “(...) vamos ver essa *gramática*”, o uso do pronome *essa* sugere um sentido mais delimitado para *gramática*, ou seja, como uma *matéria* ou seção específica dentro da aula de língua. O uso dos termos técnicos *reported speech*, *discurso indireto* e *voz passiva* sugere sua adesão, consciente ou não, ao conceito de gramática como “conteúdo escolar”, isto é, funcionam como pontos de referência para posterior estudo .

Em tom bem-humorado, a professora faz uma avaliação sobre a forma como os alunos percebem o estudo do *discurso indireto* e da *voz passiva*, em “(...) Parece que não é muito bem recebido na comunidade estudantil (...)”. Os risos são sugestivos, pois apontam que a

professora tenta fazer com que os alunos não levem seu comentário muito a sério, que se trata apenas de uma brincadeira informal, para que não deixem que o aspecto metalingüístico sobrepuje a intenção mais ampla da aula, que é capacitá-los a *usar* a língua, conforme a professora afirma ser seu objetivo geral, como vimos em grande parte da entrevista. Além disso, sua advertência aos alunos, para que “*não fiquem tristes com a matéria*” indica que, para a professora, existe um aspecto problemático no ensino de gramática em língua estrangeira.

O fato de a professora se lembrar de que um aluno em específico não gosta da voz passiva “(...) *Voz passiva, eu lembro do Leandro, ‘Ai, voz passiva!’*” sugere que essas reações, por parte dos alunos, foram eventos marcantes em sua experiência docente, além de apontarem para o que cogitamos acima: uma certa sistematicidade no uso de nomenclatura em sala de aula, bem como o aspecto problemático do ensino de gramática em língua estrangeira.

A fala da aluna Mariana, em “*Parece que a gente já viu antes*”, parece demonstrar que ela já tem alguma familiaridade com a “*matéria*”, talvez para demarcar seu lugar no território do processo de ensino e aprendizagem, ao que a professora reage, concordando, por meio do uso de “*Já (...)*”, e ao mesmo tempo contrapondo, “(...) *mas parece que...*”, modalizando sua afirmação com determinantes “(...) *alguns alunos antipatizam um pouco com voz passiva...*”.

Como a voz passiva é um traço do sistema gramatical da língua, o aluno, na verdade, poderia antipatizar com a *análise explícita* da voz passiva, como a professora reconhece em “(...) *alguns alunos antipatizam um pouco com voz passiva...*”, mas não com a voz passiva em si, conhecimento implícito do referido traço da gramática da língua (a gramática natural).

Sendo uma característica própria da língua, a nosso ver, as estruturas acima exemplificadas não deveriam causar maiores dificuldades ao aluno, pois se trata de duas operações de correspondência bastante direta entre a língua inglesa e a língua portuguesa. Por

outro lado, do ponto de vista semântico e discursivo, o emprego da voz passiva no inglês pode parecer um pouco mais complexo, cumprindo funções comunicativas para as quais a Língua Portuguesa dispõe de outros recursos.

O que pode fazer com que os alunos sintam dificuldade é o fato de que às vezes, nós, professores, somos muito zelosos para com o nosso conhecimento gramatical explícito e técnico adquirido com “suor” (THORNBURY, 2000), como sugere a posição da professora, em “(...) *pra quem é professor de língua, interessa muito o funcionamento da língua (...) porque ele, como profissional, eu acho que ele sim, ele precisa saber a gramática, muito profundamente*” (trecho da entrevista, Excerto 6).

Por conseguinte, corremos o risco de sermos muito técnicos, demonstrando nossa habilidade em lidar com a “mecânica” da gramática, por meio de listas e quadros sinóticos, por exemplo, enfatizando-se mais o aspecto formal do que o semântico e o discursivo, menos sujeitos à sistematização.

Por esta razão, talvez até de maneira inconsciente, recorreremos à ênfase nos aspectos formais, porque os aceitamos como um corpo de conhecimento relativamente sólido, que pode ser recobrado mais facilmente pelo aprendiz fora da sala de aula (nas gramáticas, nos dicionários, entre outros).

Por seu turno, os aspectos semânticos e discursivos parecem ser mais complexos de se proporcionar por meio da instrução formal, mesmo porque, reconhece-se, o conhecimento da língua, sob estes âmbitos, ainda não se encontra satisfatoriamente disponível para fins pedagógicos (STUBBS, 2002; GAGNÉ, 2002).

No quadro da página a seguir, destacamos alguns exemplos da preocupação da professora com que os alunos tomem nota dos aspectos gramaticais explícitos, para posterior estudo, a exemplo do que revelou também no Excerto 4, da entrevista, o que corrobora a centralidade da instrução gramatical na sua prática de ensino.

AULA	EXEMPLO(S)
23/10/2004 Aulas 5/6	- Então, <i>preocupem, pessoal, se tem jeito de separar ou não</i> (referindo-se aos <i>phrasal verbs</i> ), <i>pra na hora que você montar a frase, você não errar, ok?</i>
30/10/2004 Aulas 7/8	- Então, <i>people</i> , vamos ver <i>essa caixinha, countable and uncountable nouns (...)</i> - <i>Eh... vamos ver aí dessa listinha o que que é countable and uncountable. Tentem classificar aí pra mim.</i>
06/11/2004 Aulas 9/10	(Nenhuma ocorrência)
13/11/2004 Aulas 11/12	- <i>Particípio passado, então, tá montado, oh, se é futuro, é will, né? O verbo no past participle na terceira coluna.</i> (Por “terceira coluna” a professora se refere à tabela de verbos ao final do livro, listando os verbos no infinitivo, no passado e, na “terceira coluna”, no particípio).
20/11/2004 Aulas 13/14	- Então, <i>oh, é going to no passado, não é? Was ou were mais going to mais verbo no infinitivo. Anotem aí.</i> - Então, <i>o verbo no past participle, oh, se é perfect, tem que ter o have e tem que ter participle, né? Terceira coluna. Vamos fazer uma lista... Eu aconselho vocês fazerem essa listinha, porque depois vocês ficam com esse vocabulary pra estudar, ok?</i>
27/11/2004 Aulas 15/16	- <i>Vamos procurar no texto então a grande gramática da unidade, que não é difícil não... porque é mais... uma variedade de vocabulário, eu acho que é mais uma variedade de vocabulário, do que uma function, do que uma grammar...</i> - Então, <i>people, é uma gramática muito simples, por isso eu falei que era mais lembrar dessa variedade (...)</i> <i>do que uma gramática mesmo, ok?</i> - <i>Let's see, people? (corrigindo exercício) Ah, eu esqueci de comentar. É have mais particípio em todas, né? (em todas as frases do exercício). Em todas tem que ter o verbo mais particípio, ok?</i>
04/12/2004 Aulas 17/18 (Aulas selecionadas para análise).	- <i>Como é que a gente começa o esquema? He said that...? Vamos dar uma relembração nos tempos?</i> (Indo para o quadro, tomando nota).
11/12/2004 Aulas 19/20	- <i>Ok, let's see? Vamos começar de novo a caixinha (...)</i> (a “caixinha” é um quadro sinótico com resumo gramatical, presente no livro didático adotado). - Então, <i>people, não precisa decorar... que jeito que pode aparecer</i> (referindo-se aos paradigmas verbais), “ <i>Ah, será que é verbo mais infinitivo?</i> ”, “ <i>Verbo mais objeto?</i> ” <b>Rodrigo:</b> <i>Ela se dispôs, né?</i> (Trecho de aula, correção de exercício) <b>P:</b> <i>É, she... ela concordou, She agreed. Vamos anotar esse verbo aí?</i> (Anotando no quadro). (12 ocorrências)

Quadro 4: A gramática como “conteúdo escolar”.

**CENA 2 - Contexto:** Nesta cena, a professora está encerrando a exposição gramatical.

**P:** (...) *Vejam que não é difícil, é trabalhoso, né? E eu não vou pedir essas frases de xxx. Isso aqui é porque a gente treina no difícil e pede... e não precisa pedir na prova.*

**RODRIGO:** *Pede o impossível.*

**P:** *Oi? Pede o impossível? (Risos).*

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

Observemos que a professora faz uma afirmação ambígua em “*Veja que não é difícil, é trabalhoso, né?*”, a respeito da passagem do discurso direto para o indireto, e vice-versa. Existiria, para ela, alguma diferença significativa entre ser *difícil* e *trabalhoso*? Além disso, a própria professora afirma que os exercícios para a prática são difíceis “*(...) Isso aqui é porque a gente treina no difícil (...)*”, embora tenha a intenção de amenizar os efeitos negativos dessa afirmação, ao dizer que não cobraria o conteúdo num mesmo nível em avaliação “*(...) e não precisa pedir na prova*”, ao que o aluno Rodrigo, participando da interação, responde de pronto, em tom brincalhão: “*Pede o impossível*”, sugerindo, talvez, seu ponto de vista sobre a gramática.

Possivelmente, a professora fez esta observação relacionando-a à dificuldade de conduzir esta aula, com vários turnos silenciosos, que ela mesma preencheu, e também para dirimir qualquer efeito negativo que porventura tenha sido criado ao ressaltar, no início da aula, a dificuldade do conteúdo. Por “*difícil*” e “*trabalhoso*” a professora se refere à gramática, mais uma vez, como “conteúdo escolar”, como conhecimento sistemático, consciente e explícito, posto que os traços da estrutura organizacional da língua, acreditamos, não são inerentemente difíceis ou trabalhosos.

O conteúdo escolar, sim, pode ser difícil ou trabalhoso, pois resulta de uma tentativa de explicação e descrição da estrutura gramatical das línguas. Esta teoria gramatical pode ser defeituosa e ilógica em muitos quesitos, tornando-se ainda mais problemática quando mal “traduzida” em uma gramática pedagógica, isto é, para o ensino e, também, quando interage

com diversos fatores, como os estilos cognitivos do professor e do aluno. Mesmo para uma gramática bem descrita como o inglês (como se aceita, em geral), essa teoria pode ainda não garantir resultados completamente satisfatórios, não obstante a existência de algumas obras reconhecidamente abrangentes e bem-fundamentadas, tais como a *Longman Student Grammar of Spoken and Written English Workbook*, que, segundo Matos (2003), é uma gramática representativa da Lingüística de *Corpus*, e uma tradução de uma obra científica em um produto pedagógico, com boas possibilidades para a aprendizagem do aluno.

Comentários acerca da dificuldade ou facilidade do conteúdo ensinado são subjetivas e podem estar relacionadas a idéias pré-concebidas que construímos ao longo de nossa experiência, sem nos atermos para o significado dessas afirmações e seu impacto no contexto global da sala de aula. Talvez os alunos compreendam o conteúdo ensinado mais facilmente se não forem alertados para uma dificuldade que é, na verdade, uma idéia que pode ter se tornado parte do nosso universo conceitual sem ter sido questionada. Por que a *gramática* é normalmente vista como “algo” difícil?

Na aula de língua materna, por exemplo, despreza-se o fato de que o aluno já traz consigo um conhecimento lingüístico internalizado pleno e, por isso, as aulas de gramática parecem vir de cima para baixo, repleta de regras misteriosas que os alunos desconhecem, quando, na verdade, eles possuem um conhecimento internalizado mais profundo do que a explicação oferecida pelo autor do livro didático ou pelo professor. Essa discrepância se relaciona, possivelmente, à nossa crença de que a teoria gramatical, como se aceitou/aceita, explica cabalmente o que acontece na mente do falante quando da aquisição de sua língua e que, assim, o seu ensino possibilitaria um “aperfeiçoamento” da língua do aprendiz.

Na aula de língua estrangeira, essa explicação pode se tornar um problema ainda mais sério, por duas razões: primeiro, não está estabelecida, na mente do falante, a competência lingüística inata na língua específica, como é o caso na língua materna; segundo, não havendo

amplas oportunidades para *usar* a língua, a instrução gramatical funcionará como uma “forma” para moldar a língua.

Considerando-se essas especificidades do ensino de língua estrangeira, a nosso ver, a avaliação sobre a facilidade ou dificuldade de uma determinada estrutura pode ter um impacto importante sobre a percepção que os alunos terão sobre o conteúdo, ainda mais se considerarmos que, normalmente, o professor é visto como uma autoridade intelectual (BARCELOS, 1999), não obstante o enfraquecimento dessa imagem atualmente. É importante, portanto, estarmos sempre atentos ao real significado de nossas concepções.

**CENA 3 - Contexto:** Na cena seguinte, a professora, sentada à mesa, dá início à exposição gramatical.

**P: People**, vamo lá, então o **reported speech** é dizer o que alguém disse. Lá no **intermediate** a gente viu naquela unidade que a gente viu até o episódio do **Friends**, lembra? que a gente contou o que o outro disse, né? Vamos lembrar as **regras, basic rules**. “**When you put direct speech into reported speech, you usually change...**” **what?** Lembra o que a gente tinha que mudar? **The tense of the verb**, né? Então, eh... hum... **what? I...**

**VALÉRIA:** Voltava um tempo.

**P:** Volta um tempo, né? Vamos supor aquela prova antiga, **I missed last class**. Vamos supor que ela disse essa frase na terça-feira, e hoje a gente vai contar, “Ela disse que ela tinha faltado na última aula”, né? Tem que voltar um tempo. **She said that she...**?

**AA:**

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

**CENA 4 - Contexto:** Nesta cena, a professora, sentada à mesa está expondo o conteúdo, que os alunos acompanham, no livro didático.

**P: People**, ok? (Chamando a atenção dos alunos). Quando é um estado, por exemplo “Hoje está quente”, aí você vai ter que contar no outro dia, “Ela disse que estava quente”, né? Aí você vai ter que voltar um tempo verbal, porque você não vai poder dizer “Ela disse que hoje está quente”, não, né? E, a outra novidade tá’í, oh, concentra lá, Ernesto.

**ERNESTO:** Teacher, tô viajando na maionese.

**P:** Tô vendo. “**If the direct speech contains the modals**”, né? **may, might, could, should...** People, como é que a gente mudaria isso? **For example**, eu disse pra Natália no sábado passado “**You should study**”, e agora nós vamos contar, “**Lúcia said Natália should...**?”

**AA:** ... **should**.

**P:** ... **should study**. Não tem jeito, o que nós vamos mudar? Modal não tem que mudar, esses modais, o **can** tem como virar **could**, o **will** vira **would**, mas esse aí não precisa, ok?

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

Nas cenas acima, podemos observar, além do emprego de vários termos gramaticais explícitos, tais como *tense, verbs, modals*, entre outros, que a professora solicita aos alunos que explicitem seu conhecimento formal da língua (Cena 3): **“When you put direct speech into reported speech, you usually change ...”** *what?*, abrindo turno para a resposta. O mesmo se dá nestes exemplos: **“(...) If the direct speech contains the modals”, né? may, might, could, should... People, como é que a gente mudaria isso?**; **“(...) Tem como fazer discurso indireto em narração?”**

Podemos perceber, mais uma vez, que a professora vê neste conhecimento um *meio* para que se alcance o objetivo mais geral estabelecido, que o aluno use a língua efetivamente, de modo que o ensino *sobre* a língua e *da* língua estão inter-relacionados. O conhecimento gramatical aqui explicitado remete-nos à concepção (1), “conteúdo escolar”, pois não parece fazer sentido afirmar que a professora, além de utilizar-se desse conhecimento na sua abordagem de ensinar e cobrá-lo dos alunos, recorra à explanação gramatical sem um propósito.

Na Cena 4, a professora pergunta aos alunos como deveriam ser mudados os verbos modais, **“(...) If the direct speech contains the modals, né? may, might, could, should... People, como é que a gente mudaria isso?”**. Aqui existe, por certo, o pressuposto de que o aluno já os tenha estudado e que apreenderam este conteúdo para posterior uso, assim possibilitando a retomada dessa informação gramatical. Observemos que, apesar de haver abertura de turno para que os alunos respondam, **“Lúcia said Natalia should...?”**, este exemplo já contém a resposta, talvez porque a professora, inconscientemente, tenha receio de que os alunos não estejam fazendo uso dessa estratégia explícita de aprendizagem.

Tentando ilustrar a regra que explicitou, de que os modais não modificam na passagem do discurso direto para o indireto, a professora prossegue e, ao ceder o turno para que os alunos respondam, ao mesmo tempo oferecendo uma “dica”, ela mesma oferece a

resposta, no exemplo que inventou: “P: *For example, eu disse pra Natália no sábado passado You should study, e agora nós vamos contar, Lúcia said Natália should...?* / AA: *should*”. Percebemos que os alunos, em uníssono, repetem o *should*, já presente na resposta da professora. Não é possível determinar se sabiam de antemão ou se perceberam que na pergunta da professora já havia a resposta. É importante salientar também que, em diversas interações, nas outras aulas observadas, os alunos oferecem respostas fragmentadas como a acima dada, talvez para apenas assegurarem sua cooperação no intercâmbio de turnos.

Além disso, é importante ressaltar que, durante as aulas, não foi possível perceber se a professora observa se os alunos possuíam de fato conhecimento prévio de termos gramaticais como verbos, preposições, conjunções, entre outros. Esse aspecto aponta para um fator muito importante: possivelmente, a professora espera que o aluno detenha esse conhecimento de antemão, e é razoável supor que tal conhecimento tenha sido suprido através da instrução em língua materna, como parece revelar o Excerto 9 da entrevista. Assim, esse conhecimento pode ter sido tomado como um dado quando o aluno chega à aula de língua estrangeira, a menos que em estágios anteriores a professora tenha trabalhado esses conceitos com os alunos.

Gera-se, assim, um legítimo problema para a pesquisa em Lingüística Aplicada: se o ensino de língua materna é tomado como uma “*base*” para o ensino de línguas estrangeiras, urge investigar a eficácia daquele ensino que, aliás, vem intrigando professores, lingüistas, lingüistas aplicados e pedagogos há quase três décadas.

Apesar de melhorias em diversos aspectos, ainda parecem restar muitos problemas para investigação: o ensino de língua materna também atravessou (ou mesmo *atravessa*) uma crise quanto ao lugar do papel da gramática no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (BUIN, 2004), conforme destacamos no capítulo teórico (TRAVAGLIA, 2003; PERINI, 1997; KATO, 1988).

**CENA 5 - Contexto:** A professora, sentada à mesa, aguarda que os alunos terminem os exercícios, quando os interrompe para correção.

**P:** *People, então vamo ver lá, oh, He said... e aí? [O that é opcional, lembra?] He said that ou então só He said.*

**AA:**

**P:** *“Ela disse que seria a melhor coisa que ela já tinha experimentado”. He said that it would be the best thing, e agora? Quem?*

**MARIANA:** *Calma aí, teacher.*

**P:** *She said that it would be... [só tirar o will e colocar would, por enquanto] that it would be... she, “ela”, a mulher que estava no supermercado, [então, olha os pronomes mudando]. Have tasted, vai virar o quê? Had ever tasted, “que ela já tinha experimentado”. People, aí vem uma narração, né? Vamos para a próxima fala. “It tastes horrible, she said”, então, She said that ...? Dá uma olhada, people, essa é fácil, people, essa é fácil.*

**ERNESTO:** *Pensei que era ditado, teacher. (risos).*

**P:** *Ditado, né, só copia, né? não pensa não. “It tastes horrible.”, She said that... O quê? It... [“Passado”, gente, oh, “presente” vira “passado”], It tasted horrible, “Ela disse que tinha um gosto horrível”, né? (...) “I don’t like it much either, he said.” Então, He said...? [o that é opcional, né? He said that ou apenas He said] what...? He... Se é ele que tá dizendo, o “eu” vai virar “ele”, não é? “Eu não gosto”, “Ele disse que não gostava”. He said that he... E aí?*

**VALÉRIA:** xxx

**P:** *Não, não, don’t like. He said that he didn’t like, presente vira passado, He didn’t like it much either, either é pra dizer que “Ele também não”, né? He said that he...?*

**AA:**

**P:** *... didn’t like it much either, “Ele também não gostava muito não”. Aí ela passa pra seção de queixas, né? e pergunta lá: “Which cheese do you like best? she asked the shop assistant” Então vamo montar, oh? She asked the shop assistant [agora aí ela perguntou “Qual queijo ele gostava mais”], não é essa a pergunta? She asked the shop assistant...? Como é que vai ficar, people?*

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

Podemos perceber, na abordagem com a estrutura em questão (o discurso indireto) e nos momentos dedicados à exploração da gramática, que a professora faz amplo uso de instruções gramaticais explícitas, em especial na cena acima.

Observemos a regularidade que se dá acima. Em “*People, então vamo ver lá, oh, He said... e aí? O that é opcional, lembra?*”, a professora elicit a resposta (*He said... e aí?*), faz uma intercalação, ressaltando que “*that*” é opcional, e abre turno para que os alunos respondam. Porém, a atenção do aluno se centra, ao que parece, nesta última informação gramatical “*(...) O that é opcional, lembra?*”, de tal modo que o turno silencioso se dá, possivelmente, porque não conseguiram vislumbrar o objetivo da explanação gramatical ou porque se distraíram com a interrupção da resposta que a professora pretendia elicitar. Diante do turno silencioso, a professora supre a resposta. Assim também se dá no restante de toda a

cena: “(...) [*só tirar o **will** e colocar **would**, por enquanto*]”; “(...) [*então, olha os pronomes mudando*]”; “(...) [*“Passado”, gente, oh, “presente” vira “passado”*]”; “(...) *Então, **He said**...? [o **that** é opcional, né? **He said that** ou apenas **He said**] **what**...?”.*

Na cena abaixo, de modo semelhante à anterior, a professora faz perguntas a respeito do aspecto formal da língua ao eliciar a participação do aluno, mas agora as responde sem mesmo abrir turno para a resposta, talvez desmotivada pela falta de interação durante a aula:

#### **CENA 6 - Contexto:** Correção de exercício.

**P:** *Discurso indireto tem que vir com ponto final ou com ponto de interrogação?*

**ANETE:** *Ponto final. (Quase inaudível)*

**P:** *Então, se você vier com aquela ordem tradicional de pergunta, você vai fazer assim: “Ela disse que... Qual o seu queijo favorito?” Não, “Ela perguntou qual era o queijo favorito dele”. Ponto final. Então, vai sumir essa história de auxiliar, não vai? Auxiliar só tem na interrogativa e na negativa. Então, **She said**... **She, she**... [desculpa] **She asked the shop assistant which cheese**...? E agora? “Ele [vamos supor que o atendente é homem aí, não fala, mas...] gostava mais”. **He**...? Vai sumir esse auxiliar. “Gostar” no passado? **Liked best**. Entenderam por quê? **She asked the assistant which cheese he liked best**. Porque é afirmativa.*

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

Considerando a recorrência desse padrão, temos boas razões para supor que a professora espera que esse conhecimento contribua para o desenvolvimento da proficiência do aluno. De igual modo, ela espera que esse conhecimento seja significativo e útil para seus alunos. Se assim não fosse, como mencionado anteriormente, poderíamos pressupor que a professora oferece instrução gramatical sem nenhum objetivo em mente, o que não parece uma afirmação plausível ou lógica. Assim sendo, se a professora toma a gramática como meio para a consecução de um fim, como sugerido na análise da entrevista, e os alunos, por diversas razões, não conseguem fazer uso dessa estratégia, pode resultar um certo conflito.

A este respeito, de acordo com Borg (2003), quando o professor se depara com um conflito, acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e da própria percepção que

possui sobre a forma como abordar uma determinada habilidade lingüística, ele pode adotar uma postura defensiva, manifesta na forma de evitar que os alunos respondam a perguntas de cunho muito técnico (ou que as façam), respondendo-as de pronto, como se fossem perguntas retóricas.

Em caso contrário, quando possui um senso de segurança, o professor tende a desenvolver sua aula de maneira mais cooperativa, não temendo os “erros” que porventura surjam na interação. Podemos observar que a professora deseja esse engajamento por parte dos alunos, abrindo o turno, às vezes até de forma bem marcada (pela forte entonação, por exemplo, em “*He said that...?*”; “*E aí?*”), mas, diante dos turnos silenciosos, abre mão de sua estratégia.

Essa atitude pode ocultar ansiedade, de sua parte, manifesta sob forma de centramento em si mesma, e angústia, pois os alunos acabam por “comandar” a condução da aula, por meio de seu silêncio. A professora acaba obedecendo, sem se aperceber, a um ritual monológico que parece não desejar em suas aulas.

Podemos observar que, embora a professora afirme, na entrevista, que não enfatiza muito os aspectos formais da língua, como declara que o fazia há mais tempo (vide Excerto 2), há um uso relevante de metalinguagem em vários momentos do ensino de gramática em suas aulas, na solicitação de que os alunos explicitem conceitos técnicos de gramática.

Não pretendemos sugerir que há qualquer problema neste sentido, mas essa afirmação e sua abordagem em sala de aula nos levam a pensar em um conflito, uma tensão entre a abordagem que a professora deseja e a contingência da prática que efetivamente se dá (CORACINI; BERTOLDO, 2003), como também uma pressão para se conformar ao atual estado de coisas.

O Quadro 5, na página a seguir, ilustra exemplos da recorrência de termos gramaticais, empregados pela professora, durante a sessão de gramática, em todas as aulas transcritas.

<b>AULA</b>	<b>EXEMPLOS (na ordem em que aparecem na aula)</b>
23/10/2004 Aulas 5/6	verbo, <i>phrasal verb</i> , <i>sentence</i> , frase, passado, <i>past simple</i> , partícula, <i>object</i> , objeto, complemento (verbal), verbo intransitivo, adjunto (adverbial), pronome, <i>pronoun object</i> , substantivo, conjunção, preposição
30/10/2004 Aulas 7/8	<i>nouns (countable/uncountable)</i>
06/11/2004 Aulas 9/10	<i>countable/uncountable noun, clause (affirmative/interrogative)</i>
13/11/2004 Aulas 11/12	<i>future continuous, future perfect</i> , gerúndio, <i>present perfect, past perfect</i> , particípio passado, verbo
20/11/2004 Aulas 13/14	<i>future perfect</i> , verbo, <i>past participle</i> , tempo verbal, frase, voz passiva, <i>continuous, future in the past, infinitive</i> , futuro do pretérito, passado, pretérito imperfeito, pretérito imperfeito composto, <i>base form</i> (infinitivo sem <i>to</i> )
27/11/2004 Aulas 15/16	<i>passive</i> , verbo, passado, sujeito, infinitivo, <i>past simple</i> , pretérito, <i>past modal verbs, main verb, continuous</i> , particípio, regência (verbal)
04/12/2004 Aulas 17/18 (Aulas selecionadas para análise)	<i>reported speech</i> , discurso indireto, voz passiva, <i>verb tense, adverbs (of time, place)</i> , <i>pronoun, main verb, modals</i> , modais, <i>present simple, present continuous, past perfect, present perfect</i> , pronome, (verbo) principal e auxiliar, (frase) interrogativa e negativa, particípio
11/12/2004 Aulas 19/20	<i>reporting verb, infinitive, clause</i> , oração, tempo verbal (Total: 77 termos)

Quadro 5: Recorrência de termos gramaticais durante a sessão gramatical.

No Quadro 6, abaixo, apresentamos exemplos da recorrência de momentos nos quais a professora procura elicitare o conhecimento gramatical dos alunos, de maneira explícita:

<b>AULA</b>	<b>EXEMPLOS(S)</b>
23/10/2004 Aulas 5/6	- <i>O que é um <b>phrasal verb</b>?</i>
30/10/2004 Aulas 7/8	(Nenhuma ocorrência)
06/11/2004 Aulas 9/10	(Nenhuma ocorrência)
13/11/2004 Aulas 11/12	- <i>O que é um <b>future continuous</b>?</i> - <i><b>You use the future perfect</b> [oh, se é <b>perfect</b>, tem que ter o quê?]....</i> - <i><b>Have</b> e o verbo de que jeito?</i> - <i>Então, como é que eu vou decidir, é pra completar com o <b>future continuous</b> ou o <b>future perfect</b>. Como é que eu vou decidir entre um e outro?</i>
20/11/2004 Aulas 13/14	- <i>Olha lá na <b>grammar</b>, é a última <b>gramática</b> dessa unidade, né? <b>Future in the past</b>. Isso existe? É <b>future</b> ou é <b>past</b>?</i> - <i>É o nosso futuro do pretérito mais ou menos, não é?</i>
27/11/2004 Aulas 15/16	<i>Em Português não existiriam essas duas opções, existiria? “<b>It’s reported that Angélica is pregnant</b>” e “<b>Angélica is reported to be pregnant</b>”?</i> - <i>Veja se o sujeito é plural (feedback ao aluno na correção de exercício).</i>
04/12/2004 Aulas 17/18 (Aulas analisadas)	- <i>O particípio nunca muda, né?</i> - <i>When you put <b>direct speech into reported speech</b>, you usually change... What? Lembra o que a gente tinha de mudar?</i> - <i><b>If the direct speech contains the modals</b>, né? (...) Como é que a gente mudaria isso?</i> - <i>Tem como fazer discurso indireto em narração?</i> - <i><b>Present simple</b> vira o quê, no discurso indireto?</i> - <i>Discurso indireto tem que vir com ponto final ou com ponto de interrogação?</i> - <i>Então vai sumir essa história de auxiliar, não vai?</i> - <i>Eu acho que é um daqueles casos que dá pra manter o tempo verbal, o que vocês acham?</i>
11/12/2004 Aulas 19/20	- <i>Até aqui, a gente tinha usado discurso indireto de que jeito?(...) Que a gente tinha que mudar um tempo verbal, não é? (18 ocorrências)</i>

Quadro 6: Explicação do conhecimento de gramática.

No contexto desta pesquisa, a recorrência de termos gramaticais na exposição do conteúdo e a solicitação, aos alunos, que participem da interação, contribuindo com conceitos explícitos de gramática, permitem-nos afirmar, tentativamente, que a professora o faz de forma coerente e consciente, em conformidade com o que afirma na entrevista (fazer uso de técnicas da abordagem tradicional, por exemplo) ou, o que é menos provável, de modo inconsciente, sem ter-se dado conta de que há uma recorrência de aspectos que não desejaria para sua aula, como afirmou no sentido de ter reduzido a ênfase nos aspectos gramaticais, em comparação com o que constituía sua prática no início de carreira.

Talvez existam aqui conflitos de ordem prática, tal como o desejo de agir de uma forma, mas limitado àquilo que é possível, nas circunstâncias dadas, na sua sala de aula. Um hábito às vezes passa a fazer parte de nossa prática sem que percebamos. É importante lembrar, porém, que a professora afirma ver vantagens no ensino tradicional de língua e, também, que o livro adotado traz um enfoque no qual a exposição gramatical explícita e dedutiva é o eixo organizador do curso. Dessa forma, a professora pode estar adotando essa abordagem com a gramática devido a condições diversas, não necessariamente relacionadas aos pressupostos teóricos ou à ideologia deste ou daquele “método”.

Essa predominância de aspectos formais, sintáticos e morfológicos sugere, mais uma vez, que a professora conta com o conhecimento, por parte do aluno, de nomenclatura, da capacidade de analisar a própria língua conceitualmente, não como um fim em si mesmo (embora isso possa ocorrer, dependendo da maneira com que se aborda o conteúdo), o que, a seu ver, auxiliaria no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Para nós, existem razões plausíveis para priorizarmos tais aspectos: em primeiro lugar, por razões de cunho prático, já contamos com uma descrição gramatical mais completa (o que não significa melhor) do que as descrições da língua em uso, encontradas nas gramáticas de referências e dicionários; segundo, as línguas também compartilham universais semânticos,

pragmáticos e discursivos (portanto não seriam um conhecimento tão distante do universo conceitual dos alunos), com os quais eles poderiam se familiarizar mais a partir do momento em que uma relativa competência gramatical esteja estabelecida.

**CENA 7 - Contexto:** Correção de exercício.

**P:** *Let's see, óh, The assistant said that he thought she should buy the Brie and that...? [dá pra emendar, né?]*

**VALÉRIA:** *He had...?*

**P:** *He...?*

**AA:**

**P:** *... had had, "ele tinha comprado", past perfect, very good, "passado simples" vira past perfect, and that he had had, esse had aí tá na idéia de "adquirir", "comprar", né? "Ele tinha comprado", "Ele tinha adquirido", had had... some.*

**ERNESTO:** *Teacher, não entendi não, esse verbo primeiro é qual?*

**P:** *Esse aí tá no passado, não tá?*

**ERNESTO:** *Não, mais é*

**-P:** *Normal.*

**ERNESTO:** *had had?*

**P:** *É, porque um vai ser o passado e o outro o particípio, né?*

**MARIANA:** *O auxi-*

**-P:** *Isso, o auxiliar e o outro principal, então, She said that xxx and that he had had some (...)*

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

**CENA 8 - Contexto:** Correção de exercício.

**ERNESTO:** *Teacher, que que é isso, "We've just sold out?"*

**P:** *Sell out é... eh... um phrasal verb, né? "vender até esgotar", out é "fora", né? sozinho, mas sell out é que é "vender até esgotar". (...)*

(Aulas nº 17/18, filmadas em 04/12/2004)

Ainda quanto à predominância da explanação gramatical, nesse momento da aula, observamos que o aluno Ernesto estranha a construção *had had*, equivalente a "tinha tido" em Português. Na nossa língua, apesar de o auxiliar e o verbo principal serem os mesmos (*tinha tido*), realizam-se graficamente de formas diferentes, fato que passa despercebido pelo falante, sem causar nenhuma estranheza; já *had had* despertou uma dúvida no aluno, talvez entendendo que o verbo estivesse "repetido".

Observemos que, quando diz que não entendeu, Ernesto está fazendo uma pergunta sobre o significado do verbo, mas a resposta da professora privilegia, em primeiro lugar, o aspecto formal, não o semântico: “*Esse aí tá no passado, não tá?*” A expressão de dúvida de Ernesto, *had had?*, percebida na entonação de surpresa, sugere que a informação gramatical não foi suficiente para solucionar sua dúvida.<sup>21</sup> A outra explicação oferecida pela professora, “*É, porque um vai ser passado e o outro particípio, né?*”, é um detalhamento da anterior, mas continua não esclarecendo a dúvida do aluno.

Na Cena 8, como na anterior, podemos perceber que a professora dá, primeiro, uma informação gramatical ao aluno: “(...) *Sell out* é... eh... um *phrasal verb*, né?”. É pouco provável, mais uma vez, que o aluno Ernesto queira obter essa informação, se observarmos que, em outros momentos em sua interação com a professora, ele não se refere à gramática em termos técnicos. A formulação de sua pergunta, *Teacher*, que que é isso, “*We’ve just sold out?*” é muito vaga para que pudéssemos inferir que esteja interessado numa questão tão específica como a classe do referido verbo. A informação sobre o significado, “*vender até esgotar*”, é oferecida pela professora em segundo plano, em língua materna, privilegiando a informação gramatical em detrimento do significado.

Considerando a análise das aulas filmadas e observadas, podemos perceber uma ênfase marcante no emprego de termos gramaticais, na solicitação aos alunos que explicitem este conhecimento gramatical, conflitante, a uma certa extensão, com aquilo que a professora havia declarado caracterizar a sua prática, embora tenhamos sugerido, também, que a professora considera o ensino de gramática explícita como um meio para atingir o objetivo final, o desenvolvimento da proficiência lingüística do aluno.

Quando ensinamos gramática nos moldes, por exemplo, da apresentação, prática e produção, como no livro didático adotado pela professora, subscrevemo-nos, saibamos ou

---

<sup>21</sup> Na *sessão de revisionamento*, neste trecho da aula, a professora mostrou-se surpresa com a pergunta feita pelo aluno, reiterando que ele não estava interessado em “conjuguar” o verbo, mas em saber seu significado, confirmando, assim, a nossa análise.

não, a uma noção de gramática como *produto*, isto é, um corpo de conhecimento disposto nos livros, nas gramáticas e nos dicionários, como também a uma concepção de ensino como *transmissão*, pelo acúmulo de informações que finalmente convergiriam para o produto final desejado. Nessa perspectiva, o aluno é visto como *tabula rasa*. Porém, as teorias em aquisição de segunda língua mais recentes propõem que tratemos a gramática como um sistema complexo e o seu ensino um processo dinâmico, não-linear ou cumulativo, de descoberta, a partir daquilo que o aluno já sabe (THORNBURY, 2005; LARSEN-FREEMAN, 2000; BATSTONE, 1994).

Para finalizar esta análise, faz-se necessário apresentar algumas das considerações feitas pela professora colaboradora, quando do revisionamento (09/09/2005) que fizemos, juntos, das aulas analisadas.

Para a professora, o que sintetiza sua atitude com relação ao ensino de gramática é a sua desconfiança num ensino de língua “sem gramática”, posicionamento teórico que ela não considera claro. Em sua opinião, as abordagens que assim se pautariam, na verdade, propugnam como uma vantagem a existência de um “método” sem gramática, a qual não consegue perceber. Seu ceticismo quanto a esse ensino se resume na seguinte comparação: segundo a professora, os defensores desse ensino parecem querer passar um “*trator-esteira*” em cima do assunto, atitude, certamente, dogmática e autoritária.

Quanto aos resultados alcançados, a professora afirma que suas tomadas de decisão, na abordagem com a gramática foram, na maior parte, opções conscientes, sempre tendo em vista os objetivos de seus alunos e a diversidade presente em sua sala de aula. Além disso, com relação às três concepções de gramática propostas neste trabalho, quais sejam, como “conteúdo escolar”, “conhecimento sistêmico implícito” e “gramática normativa”, a professora afirmou que nunca havia pensado em diferentes acepções para a gramática e que,

para ela, a gramática seria “*uma coisa só*”. A nosso ver, o conceito de gramática que sobressai na análise dos dados, para a professora, é o da gramática como conteúdo escolar.

Parece haver, para o pesquisador, um certo conflito na forma como a professora define sua abordagem de ensinar gramática: embora afirme, em vários momentos da entrevista, que modificou essa abordagem, que seria “tradicional” e, agora, “moderna”, informada por novos desenvolvimentos no campo do ensino de línguas, podemos observar, nos dados, um número relevante de características relacionadas a um ensino mais tradicional. Estas manifestações parecem constituir uma tensão porque, segundo a própria professora, a discussão acerca do ensino de gramática em língua estrangeira não é clara, mas procura ressaltar que, de certa forma, concorda que existam problemas nesse aspecto. Parece existir, portanto, uma pressão para se conformar às mudanças, mas, ao mesmo tempo, um desejo de autonomia nas suas escolhas.

Essa consciência, em meio às incertezas, pode ser um passo inicial para uma prática de ensino mais crítica e menos vulnerável ao dogmatismo científico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### O “Efeito borboleta”

---

*“Quando uma borboleta bate suas asas em alguma parte do mundo, desencadeia eventos que levam a uma tempestade em algum outro lugar. De igual modo, é necessário apenas uma pequena pedra para precipitar um deslizamento de terra – mas qual?”*

Scott Thornbury

Nestas considerações finais, refletiremos sobre os resultados alcançados, discutindo sua significação em relação ao objetivo mais amplo deste trabalho. Para tal fim, revisitaremos nossa pergunta de pesquisa, relacionando-a ao arcabouço teórico e à análise dos dados. Por fim, apresentaremos algumas contribuições desta pesquisa para o campo do ensino de línguas.

Na Introdução deste estudo, tivemos como objetivo justificar a relevância de se empreenderem mais estudos quanto ao ensino de gramática, em língua estrangeira. Observamos que o assunto não é um tema superado, mas uma preocupação recente na esfera pedagógica, a exemplo do que se afirma nos Parâmetros Curriculares Nacionais/LP: ensinar ou não ensinar gramática é uma falsa questão, e o que se deveria investigar é *como* ensiná-la.

A atualidade dessa problemática aponta para alguns questionamentos importantes: como a teoria tem sido concebida pelos professores em serviço ou em formação? Que espaço existe, na teorização, para as teorias implícitas do professor, com vistas à construção de uma teoria mais relevante, menos dogmática e mais reflexiva?

No capítulo teórico, tivemos a preocupação em apresentar, de forma panorâmica, o tratamento que se tem dado ao ensino de gramática em língua estrangeira, observando, para tal, como se configuram as pesquisas na Lingüística Aplicada atual, contrastando-se com o que era prática comum na Lingüística Aplicada tradicional. Como pudemos perceber, existe, hoje em dia, uma proeminência da metodologia de pesquisa interpretativa, qualitativa e de base etnográfica, para que sejam contempladas as concepções do professor e dos alunos, bem como a sala de aula como um *locus* de pesquisa, assim procurando evitar-se, ou pelo menos minimizar, o problema do dogmatismo nas investigações da área.

Podemos ressaltar que, como exemplo dessa mudança de perspectiva, parece ter havido, nas duas últimas décadas, uma menor preocupação com o estabelecimento de um

modelo único de ensino de línguas, orientado pela teoria lingüística, dita pura ou teórica, e uma maior preocupação em se compreender como as concepções do professor poderiam contribuir para uma melhor compreensão do ensino de línguas. Vimos, porém, que a mudança de paradigma da pesquisa quantitativa para a qualitativa enfrenta alguns reveses, mas esta mudança vem se constituindo solidamente, especialmente no caso do Brasil, a exemplo das diversas dissertações e teses produzidas em vários programas de pós-graduação.

Analisamos, posteriormente, o fato de que o termo *gramática* possui uma imprecisão conceitual que dificulta a sua discussão no ensino de línguas, de modo que, às vezes, pode ser usado com diferentes significados no discurso de uma mesma pessoa, ou mesmo evocar sentidos completamente diferentes entre dois ou mais interlocutores. Além disso, como observamos, o assunto é, às vezes, tratado com um certo vanguardismo, dificultando uma reflexão mais relevante sobre a questão. De acordo com a literatura da área, pudemos notar que, por vezes, há uma generalizada relutância em se compreender qual seria a relevância de se estudar ou de se ensinar gramática, em detrimento de outras áreas, fato que, possivelmente, está relacionado à própria imprecisão de significado do termo.

Estas diversas acepções passam a ser, portanto, um problema que precisa ser contemplado com vigor nas pesquisas. À medida que existe um problema em torno do conceito de gramática, há, por conseguinte, um problema de ordem pedagógica: qual a função da gramática no ensino de línguas? Como vimos, diferentes expectativas alimentam essa polêmica, às vezes engendrando dicotomias desnecessárias, que trazem dificuldades para que a discussão sobre a relação entre a teoria e a prática (e vice-versa) atinja resultados mais satisfatórios.

Uma vez que o propósito desta pesquisa é analisar como as concepções de uma professora, sobre o ensino de gramática em língua estrangeira, se manifestariam em sua prática, consideramos importante pesquisar como algumas metodologias de ensino de línguas

propugnam um lugar para a gramática, já que a professora colaboradora e o pesquisador poderiam estar inseridos, em maior ou menor grau, no discurso de tais metodologias. A conclusão mais ampla que alcançamos, em torno dessa retrospectiva, foi que estas tendências estavam em permanente embate teórico e ideológico, às vezes dedicando um lugar de destaque para o ensino de gramática ou, de modo diverso, negando sua validade. Como estas tendências não poderiam ser tomadas como ahistóricas ou isentas de ideologia, torna-se indispensável que o professor esteja alerta quanto ao engendramento de mitos na Linguística Aplicada, procurando analisar sua responsabilidade, como profissional crítico, no ensino de línguas.

Na seção seguinte, consideramos o posicionamento mais recente das pesquisas em aquisição de segunda língua, a respeito do ensino de gramática em língua estrangeira, já que tais pesquisas têm orientado a questão metodológica nas diferentes abordagens, ao lado de uma teoria gramatical descritiva, para fins pedagógicos. Pudemos perceber que, em alguns casos, também os teóricos na área de aquisição podem contribuir para a manutenção de mitos prejudiciais ao ensino de línguas, quando se advoga, por exemplo, que o ensino explícito de gramática é irrelevante, ou mesmo prejudicial, e não se “transformaria” em proficiência, não obstante a falta de dados empíricos ou pesquisas extensivas para se comprovar tal alegação.

Há que se mencionar também que, até recentemente, as pesquisas em aquisição eram predominantemente quantitativas e experimentais, distantes das questões relevantes em sala de aula, além de não levarem em consideração mais profunda a diferença entre o ensino de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira.

Por fim, analisamos a questão do impacto da globalização quanto à necessidade de se redefinir o que constituiria uma proficiência lingüística ideal no contexto atual de multilinguagem no mundo, questão que, por sua vez, ecoa na diferença entre inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, abordada acima. Como apontamos, o inglês como

língua internacional requer que sejam revistos conceitos centrais no ensino de línguas, tais como imperialismo lingüístico, biculturalismo, proficiência, falante nativo, competência comunicativa, material autêntico, entre outros, para que seja possível, afinal, estabelecer objetivos mais realistas para o ensino de línguas estrangeiras no cenário nacional. Caso estes objetivos sejam satisfatoriamente redefinidos, amenizaríamos, a uma certa extensão, o grande conflito entre a teoria e a prática.

Por certo, se estabelecemos objetivos inexequíveis, tais como desenvolver no aprendiz de uma língua estrangeira uma proficiência lingüística “igual” à do falante nativo, este erro acirrará o senso de que a teoria e a prática são forças que se repelem, pois, não se alcançando o objetivo, o professor e suas ferramentas de ensino é que carregarão o ônus dessa tensão.

Feita essa revisitação ao capítulo teórico, retomemos, brevemente, a metodologia de pesquisa. Por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, qualitativo e interpretativo, fomos a campo para a coleta de dados. Assistimos a 20 aulas, durante o período de dois meses. Durante a observação e filmagem das aulas, foram tomadas notas de campo, a partir das quais redigimos um diário de observação, que auxiliaram a análise posterior dos dados. Além disso, utilizamos uma entrevista semi-estruturada, aplicada ao final do período de observação, na qual buscamos mapear as concepções da professora relativas ao tema em investigação. Foi também utilizado um questionário, no qual buscamos delinear o perfil profissional e acadêmico da professora colaboradora. As aulas foram transcritas, visionadas pelo pesquisador e revisionadas, juntamente com a professora, para que pudéssemos considerar também o seu posicionamento, além de dar-lhe retorno de nosso trabalho. A pergunta de pesquisa que norteou este estudo teve como objetivo analisar como a professora colaboradora concebe o ensino de gramática em língua estrangeira, como suas concepções se manifestam na sua prática de sala de aula e quais as possíveis implicações para a sua prática.

Tentativamente, concluímos que a professora colaboradora se refere à gramática como três concepções distintas, mas inter-relacionadas, a saber: primeiramente, como “conteúdo escolar”, por meio do qual se pode ensinar *a* língua e *sobre* a língua, não obstante divergências teóricas contundentes a este respeito; em segundo lugar, como o “conhecimento sistêmico implícito”, intuitivo, governado por regras e, finalmente, como um conjunto de normas valorativas a respeito do certo ou errado no uso da língua.

Como tradicionalmente se aceita, a professora colaboradora concebe o ensino de gramática como um *meio* de atingir o objetivo mais amplo do ensino de uma língua estrangeira, isto é, formar alunos aptos a se comunicarem nessa língua. Manifestações destas concepções foram, por exemplo, a ênfase dada no emprego da metalinguagem gramatical como recurso de ensino e a expectativa, por parte da professora, de que os alunos se esforçassem por compreendê-la, embora alertando-os para que não se preocupassem excessivamente com a nomenclatura gramatical formal empregada em sala de aula, mas que se esforçassem para compreender como esta gramática estaria subjacente ao uso. Podemos mencionar, ainda como manifestação dessa concepção, a predominância de um ensino dedutivo, seguindo a ordem de apresentação, produção e prática, nos moldes do livro didático adotado, além do uso sistemático de listas ou quadros sinóticos apresentando conteúdo gramatical explícito, que a professora recomendava aos alunos para posterior estudo.

Acreditando no contributo da gramática, como conteúdo escolar, ao ensino de língua estrangeira, parece haver um pressuposto implícito, para a professora, de que a descrição e explicação lingüística, para fins pedagógicos, é exequível, muito embora alguns teóricos questionem essa função da teoria gramatical, baseando-se no fato de que as línguas, de maneira geral, não parecem ser passíveis de uma descrição e explicação rigorosas. Estejam corretos ou não, a professora demonstra sua independência de posicionamento quando opta por abordar a gramática da forma como o fazia, atendendo, como ela afirma, ao contexto

específico em que está inserida, confiando no seu senso de plausibilidade; afinal, o ensino e aprendizagem não parecem mais ser aceitos, hoje em dia, como uma relação de causa e efeito, não podendo ser, portanto, orientados cabalmente por determinadas teorias.

Por outro lado, se não é devido à crença na utilidade pedagógica do ensino tradicional de gramática, por força de determinadas circunstâncias, no contexto de ensino de língua estrangeira no Brasil, ela é, pelo menos, uma *alternativa* para o ensino, enquanto não dispomos de uma teoria mais abrangente sobre os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos da língua, que estão de fora das teorias tradicionais ou da gramática formal. Uma gramática pedagógica precisaria, ao mesmo tempo, integrar aspectos formais e comunicativos, dois aspectos constitutivos da língua, mas, neste quesito, as gramáticas disponíveis para o ensino não são plenamente satisfatórias, o que pode constituir um rico conteúdo para pesquisas futuras.

Faltam-nos, também, teorias mais satisfatórias a respeito da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, uma lacuna que deveria ser preenchida por mais pesquisas no Brasil, uma vez que estamos imersos diretamente na experiência de ensinar língua estrangeira no nosso contexto particular. Se continuarmos a preterir a discussão sobre o ensino de gramática, pelo equívoco em se associar tal discussão ao ensino de Gramática Tradicional, continuaremos a ensinar línguas a partir de teorias importadas que, reconhecida sua contribuição, não atendem plenamente o nosso contexto.

Não podemos nos esquecer, também, como mostramos na análise dos dados, de que a abordagem de ensinar gramática da professora parece ser vista, por ela mesma, como uma maneira de encurtar os caminhos do processo indutivo da aquisição da língua que, em ambientes naturais, levaria um tempo maior do que a sala de aula poderia proporcionar, além de possuir certas especificidades ausentes no ambiente escolar, tais como a vasta recorrência do insumo, seu sincretismo, amplas oportunidades de uso, interações reais em atividades

autênticas, entre outros. Temos que atentar para as reais pretensões das teorias que simplificam essas duas realidades, perguntando-nos a quem e por que interessaria esse equacionamento.

É preciso lembrar também que, ao adotar um determinado material didático, ou ao “aderir” a um certo “método”, compartilhamos, ainda que não saibamos, os pressupostos teóricos subjacentes à sua elaboração. Desse modo, a professora trabalhava com dois pressupostos problematizados de maneira contundente, hoje em dia, no ensino de línguas: primeiramente, a aprendizagem de gramática é concebida como um processo cumulativo e linear; em segundo lugar, o processo de ensino consiste em “transmissão” de saber, no qual o aluno é *tabula rasa*.

Por certo, a professora pode não estar ciente dessas pressuposições, ou mesmo nem concordar com elas, mas isso reforça o que vimos afirmando no desenvolvimento deste trabalho, a respeito da centralidade de nossas concepções para a nossa prática: se não estivermos cientes de nossas concepções, não há condições potenciais para mudanças.

Não poderíamos deixar de mencionar, porém, que a professora parece estar ciente da existência desses problemas, embora tenha afirmado que faça uso, consciente, de técnicas da abordagem tradicional, talvez com o intuito de se fazer uma profissional mais autônoma e impor alguma resistência aos dogmas, uma vez que não considera as novas orientações teóricas, quanto ao ensino de gramática, realmente esclarecedoras, a exemplo das metáforas “caixa de marimbondo”, “bicho de sete cabeças” e “trator-esteira”, com as quais critica tais orientações.

Quanto à segunda concepção de gramática, como “conhecimento sistêmico implícito”, esta se revela quando a professora se refere à gramática como “*regras que de certa forma tentam organizar a língua*”. Como vimos, este conceito só pertence ao universo conceitual do professor quando explicitado teoricamente, e não parece haver implicações pedagógicas

importantes na formulação de metodologias de ensino. Para nossa pesquisa, este conceito é central, pois estamos tratando do ensino de gramática em sentido mais amplo. A nosso ver, tal conceito deveria ser explicitado nos cursos de formação de professores de línguas, para que se entenda que discutir o ensino de gramática não significa, necessariamente, discutir Gramática Tradicional.

Por fim, sua concepção de gramática como um conjunto de normas de uso, isto é, como “gramática normativa”, se evidencia quando a professora afirmou, entre outras coisas, que se preocuparia com o fato de o aluno, falando errado, pudesse sofrer preconceito e discriminação. Talvez a professora se refira a erros que violam o funcionamento normal do sistema lingüístico, como resultado da interferência da língua materna, resultando numa língua-alvo “enformada” pela língua materna, isto é, uma espécie de “inglês em português”.

Quanto aos elementos subjacentes à sua própria prática, as concepções da professora, sobre o ensino de gramática se pautam, conforme ela mesma afirmou na entrevista, pela sua própria aprendizagem da língua inglesa, sua prática pedagógica do dia-a-dia ou, em outras palavras, pelo seu senso de plausibilidade, como também pelo contexto de formação acadêmica no qual está inserida e no qual se formou como professora.

Após feitas estas considerações, este estudo, como um todo, suscita algumas implicações para pesquisas futuras. Parece ser da mais elevada importância que se discuta, em termos apropriados, a aceção do termo *gramática*, para que discussões sobre seu lugar no ensino de línguas sejam de fato relevantes, esclarecedoras e promotoras de mudança, as quais teriam impacto sobre a questão, por exemplo, da noção de erro e, conseqüentemente, sobre como intervir na sua correção.

Seria também necessário investigar as concepções do professor quanto ao seu ideal de proficiência, procurando analisar se problematizam o atual conceito, fundamentado amplamente na definição de competência comunicativa, proposta na Abordagem

Comunicativa, levando em consideração a nova realidade mundial, influenciada pela globalização e mesmo as características da aprendizagem de língua em sala de aula no contexto brasileiro. A consecução deste objetivo poderia tornar os programas de ensino mais exequíveis e realistas.

Além disso, é preciso que se leve em consideração uma distinção mais clara entre inglês como segunda língua e como língua estrangeira/internacional, problematizando de fato a semelhança que existiria entre a aquisição da língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste mesmo aspecto, seria importante investigar quais seriam as reais contribuições das novas tecnologias para que, também por meio delas, se leve a efeito os objetivos pretendidos.

Seria de grande interesse, ainda, analisar como as concepções de gramática do professor, no ensino de línguas, se constroem na inter-relação com as concepções de seus alunos, a exemplo da professora participante dessa pesquisa, que se referiu diversas vezes aos objetivos de sua turma, bem como de outros agentes envolvidos na educação, como, por exemplo, autoridades educacionais, por meio de documentos oficiais (leis, parâmetros), entre outros, uma vez que incongruências profundas nestas concepções poderiam levar a expectativas não preenchidas e dicotomias falsas, desnecessárias ou irrelevantes.

Por fim, para que uma mudança significativa ocorra, que saia do papel para a realidade, é necessário, ainda, que seja mitigada a relação maniqueísta e conflituosa entre o teórico e o professor que, supostamente, “aplica” o que lhe oferece o especialista. É necessário reconhecer que tanto o teórico como o professor trabalham a partir de perspectivas distintas, ambas com vantagens e limitações. Como exemplo, podemos mencionar que, se por um lado, o teórico não tem um maior acesso à sala de aula real, por outro, o professor não tem tempo para se dedicar a estudos longitudinais e extensivos, no sentido estrito de uma pesquisa

científica, quanto mais se considerarmos, em termos práticos, a realidade do professor brasileiro, sobrecarregado de funções para garantir seu sustento.

Se a postura do professor crítico requer um questionamento de verdades canônicas, necessário será que ele, como o teórico, saiba analisar conceitualmente a sua prática, de maneira metódica, sistemática, reflexiva. Esta mudança não será possível se o professor não tiver sido despertado para a necessidade de compreender o seu trabalho, à maneira científica, para assim compreender a importância da teorização a partir de sua própria prática.

Porém, o despertar de sua consciência crítica não deve ocorrer, a nosso ver, em detrimento da imagem do teórico, pois tornar-se crítico é, guardadas as devidas proporções, tornar-se teórico/pesquisador. Não parece ser possível fazer jus a essa meta se o professor, presumindo que seu conhecimento implícito é inerentemente melhor do que aquele oferecido pelos teóricos, vê os teóricos como antagonistas, e não como coadjuvantes, no processo de teorização. A teoria e a prática não precisam ser rivais: como poderia o professor se interessar por teorizar sobre sua própria prática se continuar a enxergar o processo de teorização como uma fonte de dogmas?

Como vimos argumentando no desenvolvimento deste trabalho, nossas concepções, em conformidade ou não com uma determinada teoria, influenciam, direta ou indiretamente, a nossa prática docente, donde a importância de refletirmos sobre elas como um *meio* para uma prática menos passiva, mais crítica e emancipatória, pensando, por um lado, na melhoria da qualidade dessa prática pelo professor e, por outro, no benefício de tal dimensão para a aprendizagem do aluno.

O atual paradigma da Linguística Aplicada requer que o professor seja ouvido e, principalmente, convidado a participar do processo de teorização: não somente ouvido, como se por paternalismo, mas motivado a explorar seu próprio trabalho conceitualmente e a teorizar sobre ele, para que possa participar no mesmo patamar junto àqueles que respondem

pela teorização em nossa profissão. Essa é uma tendência para a qual, ainda que de maneira tímida, uma nova era de teorização parece acenar favoravelmente na Lingüística Aplicada.

Esperamos que este estudo seja um passo nesse sentido, mesmo que pequeno, para precipitar mudanças em outros lugares.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. 2 ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250 p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes e ArteLingua, 2005. 111p.
- \_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1998. 75 p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. **Glossário de linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 1997. 273 p.
- ALMEIDA, M. C. F. **O uso da metalinguagem no discurso em sala de aula do professor de língua estrangeira**. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos) - Belo Horizonte: UFMG, 2003. 159 f.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**, n. 17. p. 63-67, 1963.
- AVELAR, F. J. S. **Visões e ações de uma professora em serviço**: reflexões sobre o ensino de leitura em língua estrangeira. (Dissertação de Mestrado em Linguística) - Uberlândia: UFU, 2004. 188 f.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-178.
- BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 148 p.
- BLATYTA, D. E. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar**. (Dissertação de Mestrado) - Campinas: Unicamp, IEL, 1995.
- BELL, R. T. **An introduction to applied linguistics: approaches and methods in language teaching**. London: Batsford Academic and Educational Ltd., 1981. 270 p.
- BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da linguística aplicada. In CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre/na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 342 p.
- BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras, **Linguagem & Ensino**. Pelotas: UCPel. v. 3. n. 1. p. 117-138, 2000.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**. v. 36. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 81 – 109, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. 40 p.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos) – Campinas: Unicamp, IEL, 1997. 300f.
- BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 4. n. 1. Belo Horizonte: UFMG, p. 155 – 172, 2004.
- CARAZZAI, M. R. P. **Grammar and grammar teaching**: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors. (Dissertação de Mestrado em Letras) - Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. 143f.

- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002. 176 p.
- CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 7, Campinas: Unicamp, p. 05 – 12, 1986.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 17. Jan/Jun. Campinas: Unicamp. p. 133-144, 1991.
- CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 223 p.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ, 1997. 161 p.
- CHOMSKY, N. The utility of linguistic theory to the English teacher. In ALLEN, J. P. B.; CORDER, P. S. **Readings for applied linguistics**. v. 1. Oxford: Oxford University press, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press.
- CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. 183 p.
- COX-M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**. v. 4, n. 1, Pelotas: UCPel. p. 11-36, 2001.
- CRYSTAL, D. **Linguistics**. 2. ed. England: Penguin, 1985. 276 p.
- DETTONI, R. V. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor** (Dissertação. de Mestrado) – Brasília: UnB, 1995.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (org.) **Foreign language acquisition research**. Lexington, MA. D. C Heath, 1991. p. 338-353.
- \_\_\_\_\_. Qualitative methods in research on teaching. In WITTROCK, M. C. (org.) **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.
- \_\_\_\_\_. What makes school ethnography 'Ethnographic'? **Antropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, Spring. p. 51-56, 1984.
- FERREIRA, H. L. B. **Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional**. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) - Campinas: Unicamp, IEL, 2001. 277f.
- FERREIRA, M. C. L. Leitura crítica da gramática escolar sob a ótica linguística ideológica. **Letras & Letras**. v. 2. n. 1. Mar. Uberlândia: Edufu. p. 47-62, 1986.
- FIGUEIREDO, C. A. **Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino de leitura?** Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. (Tese de Doutorado) – Campinas: Unicamp. IEL. 2000. 255 p.
- \_\_\_\_\_. *et al.* (orgs.) **Lingua (gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: Edufu, 2003. 300 p.
- FOTOS, S.; NASSAJI, H. Current developments in research on the teaching of grammar. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 24. Cambridge: Cambridge University Press. p. 126-145, 2004.
- FRADE, C. **Instrução gramatical no ensino de inglês como língua estrangeira: investigação e crítica**. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994. 208f.

- GAGNÉ, G. A norma e o ensino de língua materna. In BAGNO, M. (org.) **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. 248 p.
- GERALDI, J. W. In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. (orgs.) (Entrevista) **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-96.
- GIVÓN, T. **English grammar: a function-based introduction**. v.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1993. 318 p.
- GREENALL, S. **Reward upper intermediate: teacher's edition**. 7 ed. Oxford: Macmillan, 2000.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin. 1972.
- HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- ILARI, R. In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. (orgs.) (Entrevista) **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 98-112.
- KATO, M. A. A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 12, Unicamp, IEL. p. 13-24, 1988.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradutor não mencionado. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. 257 p.
- LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition and applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 20, Cambridge: Cambridge University Press. p. 165-181, 2000.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4. p 09-24, 1998/99.
- \_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LYONS, J. **Lingua (gem) e lingüística**. Tradução de Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1987. 321 p.
- MADEIRA, F. O ensino da forma – retomada da discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 41, Jan/Jun Campinas: Unicamp, IEL. p. 105-117, 2003.
- MARTIN, R. **Para entender a lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 191 p.
- MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 342 p.
- MATOS, F. G. (Resenha) **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG. p. 179-180, 2003.
- MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 13. n. 1. Oxford: Blackwell. p. 1-22, 2003.
- MENEGAZZO, R. E. **Concepções sobre ser professor de inglês e o seu fazer docente**. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Florianópolis: UFSC, 2003. 147 p.
- MENEGAZZO, R. E.; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 43, Jan./Jun. Campinas: Unicamp, IEL. p. 115-126, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografia da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **Delta**, v. 15 (número especial), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. p. 419-435, 1999.

- \_\_\_\_\_. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.
- NEWBY, D. *Grammar*. In BYRAM, M. (org.) **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. London: Routledge, 2004. 714 p.
- NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**, Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 249 p.
- \_\_\_\_\_. Linguistic theory and pedagogic practice. In ODLIN, T. (org.) **Perspectives on pedagogical grammar**. 2<sup>nd</sup> printing. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 253-270.
- ODLIN, T. (org.) **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 340 p.
- PALMER, F. **Grammar**. 2 ed. Harmondsworth: Penguin Books, 1984. 205 p.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum, 2001.
- \_\_\_\_\_. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1988.
- PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997. 102 p.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. 159 p.
- PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M. A. A. (org.) **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: Educ. 1997. p. 55-66.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras 1999. 95p.
- PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. n.1. Jul. Brasília: Editora Universidade de Brasília. p. 82-91, 2003.
- \_\_\_\_\_. There is no best method, why? **Tesol Quarterly**. v. 24. n. 2. Summer. p. 161-175, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2004. 141 p.
- \_\_\_\_\_. In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. (orgs.) (Entrevista) **Conversas com lingüistas**: virtudes e controvérsias da lingüística. São Paulo: Parábola, 2003. p. 176-182.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS; T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. 8 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 171 p.
- RICHARDS, JACK C. **The context of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 225 p.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. 5 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 218 p.
- RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen**. 2 ed. NY: Longman, 1996. 479 p.

- ROBERTS, J. T. Grammar teaching. In: JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (orgs.) **Encyclopedic dictionary of applied linguistics**. 3 ed. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004. 389 p.
- RODRIGUES, R. M. O pote de ouro do outro lado do arco-íris: teorias lingüísticas e o ensino de gramática em LE no Brasil. **Letras & Letras**, v. 20. n. 2, Jul-Dez. Uberlândia: Edufu. p. 103-121, 2004.
- RUTHERFORD, W. **Second language grammar: learning and teaching**. 6 ed. London: Longman, 1996.
- SANTOS, E. M. **Gramática e língua estrangeira numa escola de ensino médio: o que se ensina**. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada) - Campinas: Unicamp, IEL, 2001. 215 f.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. Harlow: Longman, 1992.
- \_\_\_\_\_. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, 10, p. 209-31. 1972.
- SHEEN, R. Focus on form: a myth on the making? **ELT Journal**. v. 57/3. July. Oxford: Oxford University Press. p. 225 – 233, 2003.
- SKEHAN, P. Task-based instruction. **Language Teaching**, n. 36. United Kingdom: Cambridge University Press. p. 1-14, 2003.
- STUBBS, M. A língua na educação. In BAGNO, M. (org.) **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. 248 p.
- SWAN, M. (Entrevista) Why study grammar. **New Routes**, p. 06-10, jan. 2003.
- THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**. v. 50/1 – Jan. Oxford: Oxford University Press. p 09-15, 1996.
- THORNBURY, S. **Uncovering grammar**. 10 ed. Great Britain: Macmillan Heinemann, 2005. 122 p.
- \_\_\_\_\_. **About language**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 269 p.
- \_\_\_\_\_. **How to teach grammar**. England: Longman, 1999. 182 p.
- TOMLIM, R. S. Functional grammars, pedagogical grammars and communicative language teaching. In: ODLIN, T. (org.) **Perspectives on pedagogical grammar**. 2<sup>nd</sup> printing. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. p. 140-178.
- TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991. 142 p.
- TSAL, Y. (Fórum) **The role of grammar in the modern classroom**. Disponível em: <http://www.oup.com/elt>. Acesso em 31 Jan. 2005, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003. 239 p.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 165 p.
- WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. 2ed., Oxford: Oxford University Press, 1991. 213 p.
- \_\_\_\_\_. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979. 273 p.
- WILKINS, D. A. **Second language learning and teaching**. 4 ed. Baltimore: Arnold, 1984.

## **APÊNDICES**

---

## APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA ENTREVISTA (19/12/2004)

### CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

- 1ª) O itálico foi utilizado para representar trechos falados. O negrito, para os termos empregados em inglês.
- 2ª) As aspas simples ou duplas seguem o uso convencional.
- 3ª) Comentários do pesquisador foram feitos em letra normal, entre parênteses.
- 4ª) As reticências indicam hesitação.
- 5ª) “xxx” indica trecho incompreensível.

#### **1. Você considera que possuir (ou não) uma concepção teórica de gramática faria diferença para a prática pedagógica do professor? Por quê?**

*Primeiramente, porque eu acho que qualquer tipo de professor tem uma concepção de gramática, mesmo que ele não tenha passado por um estudo formal xxx num curso de Letras, ele tem alguma noção do que é gramática pra ele. E acho que essa concepção de gramática do professor faz diferença sim na prática, porque talvez a gente demore mais algum tempo em algum tipo de atividade ou menos se a gente achar que a gramática não é o objetivo do aluno. Se o aluno não gosta daquilo, se para ele é mais uma tarefa chata da escola, faz diferença sim, e a explicação também. O modo como a gente tende a explicar, eu acho que reflete a concepção da gente da gramática.*

#### **2. a) Qual a concepção de gramática subjacente à metodologia empregada no estabelecimento em que você atua?**

##### **b) Em função de que essa metodologia foi escolhida?**

*Eu acho difícil responder essa pergunta porque eu não sei se em algum ponto eu parei para dizer qual gramática nós vamos ensinar em nossa escola. Eh... eu acho que a escolha que a gente faz do material didático... tá iluminada pela concepção que a gente tem de linguagem e tudo, e eu acho que... eh... a gente praticamente... eu acho que aqui na escola como um todo a gente tem tentado focar no ensino de gramática... uma coisa vinculada ao uso que a língua tem. Eh... e isso... quando eu comecei minha prática eu tendia a explicar a gramática, gastava mais tempo explicando gramática do que eu gasto hoje, ia ao quadro, fazia resumo, com mais frequência do que eu faço hoje. Não acho que isso esteja errado, mas eu acho que eu fazia como regra. Se vai explicar gramática tem que ser um trabalho lento, demorado, uma boa parte da aula tem que ser gasta explicando estrutura; hoje, não tanto. Eu acho que eu tenho relativizado as propostas do livro didático, de gramática. Será que aquilo faz sentido pro aluno? Até que ponto isso vai ser útil para ele? Então eu sinto que a minha metodologia com a gramática, eh... não é naquele estilo comunicativo de que a gramática é só uma ilha, em que a gente passa pela gramática despercebido, como num ensino puramente comunicativo, se é que isso existe, eh... passaria. A gente pára mesmo, “Olha, vamos para a gramática”, né?... e não é assim disfarçado não, mas eh... Eu acredito que eu amadureci muito no sentido de perceber que a gramática só vai ter sentido pro aprendiz, pro falante, à medida que ele ver pra que que isso serve, não para decorar um amontoado de regras, para classificar frases xxx. Eu não sei qual seria o nome dessa metodologia, mas eu acho que a metodologia da escola, eh... vê... ãh... em certa medida, o uso daquela língua, daquele enfoque de língua, pro aluno falante, e não focaliza tanto em... sobre a língua, né?*

**Ok, você falou em relativizar um pouco a questão do que seja o ensino de gramática. Você se lembra do que causou essa mudança, a partir de quê?**

Eu acho que a partir das reflexões do curso de Letras, da Pós-Graduação e na minha prática como docente. Eh... tem sido assim. Eh... por exemplo, eh... “orações”... eh... “relativas”, né? ... “explicativas” e “restritivas”... até que ponto é útil pro aluno classificar? Classificar de um tipo ou de outro? Não seria mais interessante mostrar pra ele, eh... que... como ele vai fazer isso nas frases que eles escrevem, numa redação, eh... do que parar uma conversa com um falante nativo, por exemplo, e dizer: “Pera aí, pera aí. Xô ver, essa que você disse foi explicativa ou restritiva?” (risos), né? Então, foi a partir de xxx conhecimento mesmo. Não sei se teve um dia que eu cheguei à conclusão de que “Opa! Essa aula de hoje eu mudei aquele exercício...” Assim... eu acho que foi aos poucos, e acho que eu investia mais tempo na gramática, acreditava mais numa... vamos supor, numa aula de uma hora e meia lá... trinta minutos parados pra explicar gramática, exaustivamente, porque eu gosto, eu aprendi, fazendo resumo, revendo xxx quadrinho de gramática, revendo xxx gramática... então, isso é influência de meu aprendizado. Eh... essa minha primeira fase como docente, assim, reforço na gramática, né?... em provas orais eu me lembro que, em discussões em nossas reuniões de professores, uma professora mais experiente me disse: “Olha, você não precisa botar todos os tópicos gramaticais na prova oral. Eh... muitos deles já estão abordados na prova escrita, a prova oral tem outro objetivo, eh... saber a fluência do aluno”, eh... e eu nos meus primeiros anos, eu colocava, por exemplo, “exercício de horas”, “exercício de **present simple**”, exercício pra abordar todos os tópicos gramaticais que a gente tinha trabalhado. E hoje a configuração de uma prova oral aqui já é diferente, é ver se o aluno se comunica, se ele entende um texto, se ele sabe explicar o que ele leu. Eh... então, a gente... eu acho que a gente amadureceu.

### **3. Como você avalia a abordagem gramatical no livro didático adotado?**

Eu tenho aprendido que a gente tem que ser mais crítico com relação aos livros didáticos. Isso é uma coisa muito recente. Eh... xxx claro que a gente sempre pensa antes de escolher um livro, mas tem sido uma coisa mais forte nesse último semestre no mestrado. A gente percebeu que a gente tem que ter autonomia pra escolher um livro. Não é o caso aqui desse estabelecimento. Eu penso antes de escolher um livro, mas assim xxx com um pouco mais de dificuldade, eu acho. De qualquer forma, eu gosto desse nosso livro que adotamos. Eu acho que ele tem... não existe livro perfeito, mas eu acho que ele atende bem a vários aspectos... assim... que fazem falta pro aluno, mas eh... eu acho até que esse livro do **upper**, que foram as aulas que você assistiu, não sei, eu acho que eu até corriji muitas coisas ao longo dessas gravações que você fez, assim... não corriji, eu dei o meu ponto de vista com relação à abordagem gramatical que o livro trazia. Tô me lembrando daquela lição dos **phrasal verbs**. Eu acho, aqui a gente pode dizer, até pra mim, classificar **phrasal verbs** em quatro tipos, perceber quais são as diferenças, perceber onde que encaixa um, onde que encaixa outro, quando o próprio sentido daquele **phrasal verb** já é uma matéria difícil para nosso aluno falante do português; descobrir que **get up** não é “conseguir pra cima” ... [é a primeira tendência do falante, né? de língua portuguesa, achar que ...] porque nós não temos esse tipo de expressão que junta duas palavras e vira uma outra coisa. E o livro... explorar tanto tipo, e tudo, eu me lembro que na aula que você gravou, que, de uns tempos pra cá, aquela gramática, eu tenho ensinado assim: “Olha, não se preocupem só com os tipos. O que interessa-nos pra nós nessa classificação... interessa mais pra nós o que eles querem dizer, eh... eu lembro que na revisão eu disse: “Olha, o importante é

vocês saberem pra que serve, o que eles querem dizer. Não fiquem preocupados em classificar tipo um, tipo dois, tipo três, porque ninguém, em hora nenhuma, vai te perguntar: ‘Ah, cê falou tipo um ou tipo 2?’ né? Então, eu acho que a gramática, por esse livro que a gente adota, tem hora que ela se mostra assim mais tradicional, em dividir, tudo, é um livro que tem uma característica bem diferente que eu acho, dos outros ... eh... ele sempre divide “caixa de vocabulário” e “caixa de gramática”, do resto do texto, né? ... que faz parte do livro. Então, parece que eles não têm receio de correr o risco de mostrar que pra eles vocabulário é uma coisa importante a ser estudada e gramática também e, eh... fica parecendo que a coisa tá meio estanque, né? Eu acho que cabe ao professor fazer o vínculo: “Olha, nós estamos estudando essa unidade sobre música, e o texto já tem os **phrasal verbs**, na verdade o vocabulário do texto é a gramática dessa unidade, o vocabulário e a gramática, no caso daquela unidade, é a mesma coisa, né?” E o livro não fez muito essa ponte assim de perceber que: “Ai, meu Deus, agora vamos estudar gramática”, né? “Que coisa exaustiva!”, tal, mas se o aluno não entendeu aquela palavra no texto, ele vai entender na gramática daquela unidade, né? Então eu acho que a gramática desse livro, tem hora que é mais tradicional, mas é menos do que outros livros que a gente vê também.

#### **Seria o caso de uma compartimentalização necessária até?**

Eu acho que pro aluno que ainda tá assim... montando o conhecimento na cabeça, eh... facilita pra de, ter separado, até pra ele revisar a matéria, estudar em casa: onde é que tá o vocabulário? Onde eh... em outros livros, por exemplo, pra montar uma avaliação, a gente tirava o vocabulário dos textos, dos **listenings**, então, o aluno ficava meio perdido pra estudar pra prova. Onde que ele ia buscar, né? Nesse caso, ela ajuda, mas a gente tem que ter cuidado pra não dividir pro aluno: “Agora é aula de vocabulário, agora é aula de gramática”. Nesse caso, por exemplo, as coisas eram sinônimas, né?

#### **4. Você adota algum procedimento com relação ao ensino de gramática em Língua Estrangeira que seja relacionado a alguma orientação teórica?**

Hum... esse assunto de gramática, eu acho ele meio caixa de marimbondo, né? Parece que é um assunto que a gente se dedica pouco em nossa formação enquanto professores. Eh... eu já tive momentos assim de me sentir culpada em tá dando gramática; eu já tive momentos assim de me sentir incompetente, porque não sabia responder uma dúvida gramatical do aluno, então, eu... eu não sei, eu acho interessante sua pesquisa, parece que... a veia é a gramática, né? ...porque é uma questão que não está resolvida, acho que para a maioria dos professores. Então, eh... eu penso que a minha escolha por dar gramática como eu dou, eu não sei se tem um nome, acho que até... sua pesquisa tá me iluminando pra pesquisar se eu estou dentro de uma linha, né? Qual que é a abordagem de ensino, talvez tenha nomes, teóricos, pra esse tipo de abordagem de ensino... gramática ou outro, né? Eu acho que eu me baseio na minha experiência como eu aprendi, em grande parte, né? Eh... no **feedback** dos alunos, e uma coisa que tem me influenciado muito, pela minha experiência em outro estabelecimento de ensino, que já é rede estadual de ensino médio, né? eh... pensar muito, isso tem permeado toda minha reflexão no planejamento de aula, e a questão da influência que o inglês instrumental está fazendo em minha formação, pensar em pra que serve aprender inglês aqui no Brasil, né? Então eu tenho tentado ultimamente vincular a gramática a coisas que eu sei que meu perfil de aluno xxx tende a usar, apesar de a gente não poder cometer o crime de dizer “Talvez esse aluno nunca vá viajar”, porque talvez ele vai, né?... e a

gente é que tá cortando o sonho dele, né? Mas antes eu dava muito mais aula pensando, por exemplo, aqueles **Everyday English**, né? ... pensando que... “Como chegar no aeroporto”, “Como registrar num hotel”, hoje essas lições me incomodam, porque... será quantos dos meus alunos vão poder realmente ir num país de fala nativa, né? Então eu tenho tentado, assim, aproximar a gramática de... eh... por exemplo, alunos universitários, a gramática dentro dos textos escritos, científicos, alunos que estão querendo entrar na faculdade, a gramática que cai nos textos do vestibular e... a gramática para a comunicação geral, acho que, “como escrever uma carta”, “como escrever um **e-mail**”, eh... “como ler melhor um texto”, “como se comunicar oralmente”, né? Nas provas orais a nossa instrução é sempre: “Olha, não se preocupe tanto com os erros não, antes você ser fluente do que você pensar, pensar e não falar nada. Aí você não falou, aí não é prova oral, né?” Mas eh... respondendo sua pergunta, acho que a minha concepção de gramática tá baseada nas teorias que eu tive acesso na universidade, na minha formação como aprendiz de língua, e eu acho que... eh... teve uma fase que eu pensava que o ideal seria se... eh... como a teoria comunicativa original diz, né? ... que a gente só passasse pela gramática como ilhas, fosse algo assim que nem se pode chamar de gramática. Hoje em dia eu acho que não, eu acho que gramática faz falta pra uns... Pra uns mais que outros. Isso é muito interessante, né? Eu acho que meninas em geral, e alunos que são mais assim **hard-working**, né? ... que gostam de sentar, escrever, fazer dever de casa, eles têm necessidade de escrever lá no livro o que que é essa gramática, pra que que serve, né? Talvez outros nem tanto, só de passar o olho já aprendeu. Mas eu acho que a gente tem que respeitar também aquele aluno que eh ... que gosta de se pautar pela gramática, de saber o que é aquilo no português: “Ah, professora, isso aqui é ‘objeto direto’?”, “Ah, isso aqui é aquela ‘oração restritiva’, que a gente estuda lá, ‘coordenada’, ‘subordinada’, tal?” ... Então... eu não sei, eu acho que não tem nome pro que eu dou, você vai me dizer (risos), mas eu acho que tá uma mescla mesmo.

**Então você não vê a abordagem comunicativa como você via antes, e também não a vê como uma solução ideal para o ensino de línguas?**

Eu acho que eu não vejo mais como eu via antes porque antes eu achava que... Primeiro aquela impressão que eu acho que todo mundo tem: “Comunicativo é só falar”, então a gente vai propor tópicos e situações reais de fala, por exemplo, num restaurante, vamos lá, diálogos, tal, isso seria uma aula comunicativa. Eu amadureci, percebi que não, que tem ler, ouvir, falar, escrever, dentro da abordagem comunicativa. Até o ponto que eu tenho acesso do que seja a teoria comunicativa do ensino de línguas, eh... eu percebi, né? ... pelo que eu entendi, que a gramática seria um apoio, um apêndice, como se... que o professor não dedica tempo, eh... ou mais tempo do que se dedica nas outras abordagens, eh... pra explicar, explicitar, regras da língua, falar sobre a língua, né? A aula comunicativa seria uma aula de língua eh... uma passada rápida, né? xxx tópicos de gramática. Então eu acho que mudou, e a segunda pergunta que você disse é...

**Se você não a vê como um modelo ideal de ensino...**

Eu acho que não, eu acho que é meio arriscado dizer isso, né? Porque eu acho que eu vivi o auge do comunicativo, assim, nas faculdades, né? Os professores... eu não fiz línguas na faculdade, mas nas disciplinas que eu fiz, eh... a gente sentia que os professores mais respeitados, eles abandonaram o livro e fizeram curso sobre a abordagem... eu não vou usar essa expressão “Alguns dos professores”; “Um grande professor”, me lembro que... que os professores contavam que ele fazia um curso todo no comunicativo, então, parecia assim,

*um crime, dizer que comunicativo não funciona, mas eu acho que... não é dizer também que ele não funciona, acho complicado, hoje, com a formação que eu tenho, teórica, apostar todas as fichas num método, e não conseguir perceber vantagens nos outros. Eh... eu acho que a gramática, ela... eu não consigo imaginar, hoje, uma aluna ou um aluno, pedindo pra eu explicar de novo um tópico gramatical que não ficou claro para ele, talvez porque eu passei mais rápido, e eu dizer “não”, porque o método diz que eu tenho que passar rápido. Eu acho que isso é errado, eh... eu acho que eu tenho que atender à necessidade do aluno, eh... tem aluno que gosta que escreva no quadro, tem aluno que só fala, então, nessa diversidade que a gente tem na sala de aula, não dá pra negar uma coisa que tá lá gritando, que o aluno quer ver, né? Talvez em salas que a gente perceba que o aluno já tem um nível de gramática que a gente não precisa ficar explicitando tanto; assim, a gente pode investir tempo noutras coisas, eh... não sei, a experiência que eu tenho numa sala como naquela nossa lá, sei lá, dez pessoas, eh... uns dois talvez têm necessidade de... “Pera aí, como é, professora?”, “Isso aqui é pra sublinhar?”, “O que é pra estudar aqui?”, “Que que é isso aqui que nós estamos estudando?” Eu acho que se é essa concepção que eu tenho do que é ensino comunicativo, eu acredito que ele não seja um modelo cem por cento, eu vejo muitas vantagens, eu cresci muito em sala de aula com atividade desse tipo de propor um tema para discussão, eh... propor situações reais, né? Igual xxx eu lembro uma aula que a gente deu, xxx “cinco pessoas, fulano, fulano, fulano, cada um com as suas características, cê tem que soltar um da prisão, quem cê soltaria?” Esse tipo de atividade não fazia muito parte das minhas aulas, né? Eh... Isso, no ensino comunicativo, eu acho fantástico, né? ... ele pensa muito pra que que serve aprender língua. Mas se ele tá tão preocupado com o aluno, eu acho que faz parte ver se o aluno quer gramática, ensinar gramática também, né?*

5. **a) Você está familiarizada com os questionamentos feitos com relação ao ensino de gramática em Língua Estrangeira?**

**b) O que você pensa sobre essas questões?**

*Eu acho que eu podia estar mais familiarizada, eu já disse que sua pesquisa tá me motivando a correr atrás de... eh... explicitações na nossa área mesmo, de como é que se ensina gramática hoje xxx, mas até onde a minha formação pôde proporcionar, eh... o que eu percebo de discussões com relação à gramática, é que um ensino que se pauta por eh... dedicar muito tempo, muita atenção, muito esforço, muitos exercícios, eh... exercícios inclusive avaliativos numa prova, a gramática tem sido chamada de um ensino mais tradicional de língua, e o ensino que, ah... focaliza mais “a” língua do que um ensino “sobre” a língua, tem sido um ensino mais moderno, talvez por influência do comunicativo, talvez por influência de outras abordagens. Eh... Eu vejo ponto positivo nas duas. Eh... eu acho que no ensino tradicional, a sinceridade de dizer “Estou dando gramática sim”, né? “Essa aula também tem uma parte dedicada à gramática”, ela é importante pro aluno, eu estou explicando né? Tem exercícios de reforço, de prática sobre isso... E no ensino comunicativo, a preocupação de ligar... talvez também por influência do instrumental, né? mais do que do comunicativo... ligar a aprendizagem de língua ao uso, à necessidade que esse falante vai ter com essa língua, né? Eh... que se eu passar uma hora falando de gramática pro meu aluno e ele não conseguir fazer nenhuma ponte com o que ele precisa de língua inglesa, eh... um aluno que está prestes a prestar uma prova de seleção de mestrado, ou entrar na faculdade, o aluno que tá precisando de inglês no trabalho dele; o outro na faculdade, nos textos científicos, se eu não conseguir fazer essa ponte, se isso não fica claro pro aluno, talvez essa uma hora tenha sido jogada fora, porque se nada daquilo fez sentido pro aluno, talvez ele não vá absorver o conhecimento, então eu acho que a*

*gente pode aproveitar dos frutos tanto da linha mais tradicional, como da linha mais moderna de ensino de gramática, e tentar propor um ensino voltado pro nosso público, né? ... a outra pessoa que tá lá em outro contexto, talvez outra... outro enfoque, né? Mas o que em percebo hoje, na nossa cidade, no nosso contexto, são alunos universitários, são alunos que querem entrar na universidade, ou são alunos que estão inseridos no mercado de trabalho que talvez o inglês proporciona uma promoção, né? ... um acesso a cargos mais altos, ou até a continuidade daquele profissional naquela empresa, né? Então, eh... o que eu acho que a gente pode tirar, eh... dessa linha mais moderna, é um uso da gramática, mas vinculado com questões sociais, e não uma coletânea de regrinhas de como dizer que não vão fazer muito sentido pro aluno.*

***Você acha que o professor pode ensinar deliberadamente apenas a competência lingüística ou apenas a competência comunicativa?***

*É verdade, né? Acho que não é possível. Acho até que se... vamos supor que alguém montasse um curso só de gramática, eh... realmente, por tabela, nem que fosse por tabela, a pessoa ia aprender a língua, de alguma forma, mas talvez o enfoque não fosse praticar a língua e sim dominar. Uma coisa que agora eu tô pensando também é que talvez eu sempre tenha aprendido inglês... acho que não, mas a partir de um momento eu comecei a aprender inglês preocupada em ser professora, e a partir de um momento eu já virei professora, então, pra quem é professor de língua, interessa muito o funcionamento da língua, mas talvez pro meu aluno, que não quer ser professor, ele quer ser só um usuário... só não, né? ele quer ser um usuário, aquilo não faça tanto sentido, eu acho que isso é uma das explicações de por que que a maioria dos professores, pelo menos no início de carreira, dedica tanta atenção à gramática, porque ele, como profissional, eu acho que ele sim, ele precisa saber a gramática, muito profundamente. Um curso de Letras que não ensina sobre a língua para futuros profissionais, acho que é falho, mas no nosso caso, que é um instituto de idiomas, talvez a gente tenha que relativizar essa atenção, né? Pra mim foi importante, eu gostava, mas o meu objetivo era ser professora, né? Como também no ensino de português, eu... eu critico muito a forma como eu aprendi, hoje, né? ... a gente pode criticar, né? ... que eu não percebia, né? Eh... Será que ao invés de um amontoado de regras, naquele caso das orações subordinadas, né? ... ao invés da professora ter dedicado um trimestre, um bimestre pra ensinar o que é “subordinada”... “coordenada”, o que é “restritiva”, “objetiva direta”, tal, será que xxx? ... era a mesma professora que ensinava redação... por que que ela não me mostrou a importância disso na redação? Que um “que” e um “cujo” é diferente, que a relação que se estabelece entre um e outro é de “subordinação” ou de “coordenação”, então... eh... até na língua materna talvez seja necessário a gente ver que não tá formando essencialmente professores de português, a gente tá formando falantes de português, que a gente quer que sejam mais proficientes, usem a língua com mais propriedade, então, eh... eu acho que apesar de você ter razão, de que até se fosse um curso só de gramática você aprenderia a língua também, eh ... não se aprenderia da forma como eu acho que a gente aprende vendo, eh... todas as habilidades mesmo, esse enfoque na fluência, na comunicação.*

***6. Alguns professores, teóricos, metodólogos, advogam que o uso de instrução gramatical na aula de língua estrangeira deve ser evitado ou mesmo banido, pois isso desviaria o foco de atenção do uso da língua para o conhecimento sobre a língua. O que você pensa sobre essa posição?***

*Eu tinha comentado anteriormente que eu já tive um momento de achar que era crime (risos) dar gramática... não dar gramática, acho que isso eu nunca cheguei a pensar, mas assim... “Opa, tô gastando muito tempo com a gramática, não tô sendo uma professora moderna, uma professora antenada com as teorias novas”, né?... eh... me policiar no ensino de gramática. Hoje, eu penso que... aqui diz que... (revendo a pergunta da entrevista): “a instrução gramatical na aula de língua estrangeira devia ser evitada ou mesmo abolida”... Eu não concordo com essa posição, eh... porque eu sinto que tem alunos que têm necessidade, os alunos que talvez não cheguem a explicitar: “Professora, como é que é?”, “Professora, que gramática é essa?”, ou “Como é isso no Português?”, talvez ele esteja pensando: “Como é que é isso?”, “Que gramática é essa?”, “Para que serve isso?”, né? ... então, eh... por exemplo, eh... eu vou dar um exemplo de alunos que chegam aqui na escola, né? ... que chegam aqui querendo cursos de conversação, ãh... iniciantes ainda, querendo cursos de conversação. Eu acho um pouco complicado dar um curso de conversação pra uma pessoa que não tem noção de tempos verbais, de... coisas básicas, de que “ed” é passado, **will** é futuro. Eh... eu não sei, pode até ser que a gente um dia faça uma experiência para ver o que acontece, mas eu acho complicado querer partir pro uso sem ter a mínima base do “sobre”. Não sei... Nunca parei muito tempo pra pensar se teria jeito de estruturar um curso assim. Ou, vamos supor, um curso de redação em inglês, né? ... já tá indo lá direto pra uma habilidade do uso, né? ... dei o exemplo da fala, agora da escrita. Será que o aluno consegue escrever, vamos supor, uma carta reclamando que a TV que ele comprou não funcionou, eh... sem ter assim noções mínimas de que frase em inglês tem “sujeito”, né? Que tem lá o **it**, quando é “**It’s raining**”, eh... que o “adjetivo” em geral vem antes do “substantivo”, eu não sei... eu acho que... eu não sei como esse aluno ia escrever, se ele... Primeiro, que contato com vocabulário ele ia ter? Será que existe um aluno que teve contato puro com vocabulário sem... dissociado de gramática? Acho que não. Acho que ele conhece no mínimo frases... “**The book is on the table**” é gramatical, é “sujeito”, “verbo”, “adjunto adverbial de lugar”, né? Então, eu acho que... assim... nem sei por que será que começou essa discussão tão forte sobre criticar a gramática, deve ter razões sociológicas da época, capaz que foi uma crise em todas as ciências, porque... é uma coisa, do meu ponto de vista, tão importante, que... estranho ser tão combatido. Eu acho que uma discussão que rende muito mais frutos não é o “Vamos abolir ou não”, é o “Como que a gente pode dar a gramática”, de forma que atenda às necessidades do aluno. Que ensino de gramática faz mais sentido pro aluno? Acho que isso devia permear as discussões nossas como professores, como teóricos, e não tirar ou não, eu acho que tirar ou não, já passamos desse ponto. Eu acho que, pelo menos assim, de uma forma geral, os professores entendem que é necessário. Agora, o que eu tenho amadurecido é o “como”.*

**Você relacionaria essa dicotomia à distinção que se faz entre inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira?**

*Prof.<sup>a</sup>: Eh... me refresca aí o que é inglês pra segunda língua e inglês como língua estrangeira.*

*Pesq.: Eh...*

*Prof.<sup>a</sup>: Eh... (tentando tomar o turno)*

*Pesq.: Ok? (cedendo o turno)*

*Prof.<sup>a</sup>: É aquela visão de que... eh... a segunda língua é uma coisa que tá dissociada da língua materna e... e... língua estrangeira... como é que é mesmo?*

*Pesq.: Também... Em termos bem simples, eh... segunda língua... os imigrantes japoneses que moram nos EUA...*

*Prof.<sup>l</sup>: Hã...*

*Pesq.: Eles têm aula de inglês e ao saírem (da sala de aula) têm mais acesso à prática, na língua... Aqui no Brasil o aluno que vê o inglês na sala de aula, então... (interrupção)*

*Prof.<sup>l</sup>: Pra nós aqui no Brasil seria língua estrangeira e lá pros japoneses seria segunda língua.*

*Pesq.: Segunda língua, porque ele vai usá-la no dia-a-dia, enquanto que aqui, em pequena... sei lá... quantidade...*

*Prof.<sup>l</sup>: Na Índia, por exemplo, seria uma segunda língua...*

*Pesq.: Seria...*

*Prof.<sup>l</sup>: Você está perguntando se eu vejo uma...*

*Pesq.: Como relacionar essa dicotomia... esses pontos... de ensino sobre e o ensino da língua.*

*Prof.<sup>l</sup>: Talvez o aluno que... se o aluno brasileiro tivesse a oportunidade de sair na rua e praticar o inglês, tivesse aí redutos de inglês pra ele praticar, talvez... talvez eu nem precisasse gastar tanto... talvez o curso não demorasse cinco anos, um curso tradicional. Talvez eu não precisasse gastar tanto tempo explicitando coisas que ele já descobriu por ele próprio. Se bem que hoje, eu acho que com esse mundo globalizado, se é que isso existe, eh... essas fronteiras tão diminuindo, né? ... um aluno nosso, ele tem acesso a **e-mail**, ele tem acesso a **Internet**... Eu acho que de alguma forma ele não é mais um estrangeiro, um estrangeiro puro, assim que ele nunca viu... ele tem acesso a filme, a música, a revista, então, talvez alguns anos atrás, talvez eu como aprendiz fosse quase como uma língua estrangeira mesmo, né? ... o inglês fosse como uma coisa estrangeira mesmo. Eu acho que pro nosso aluno já não é tanto, talvez ele saindo na rua de já veja... tem um pouco de inglês mesmo, ele vê, né? ... mesmo que seja um pouco.*

7. **a) Como você definiria sua abordagem de ensinar gramática?**

**b) Qual seu conceito de gramática?**

*Eh... ao longo da entrevista eu tava pensando... eh... essa origem da discussão sobre gramática, se ela foi influenciada sobre a questão de... de querer se ensinar uma segunda língua como você aprendeu a língua materna. Eu acho que... primeiro, não existe, a hipótese é virtual. É virtual, essa hipótese, porque, se eu já falo a língua materna, a minha segunda língua nunca vai ser uma língua zero, ela já é a língua dois, né? ... então, eu acho que não dá pra ter uma abordagem de ensinar gramática, eh... partindo daqueles princípios... eu acho que tem muita... muito método, né? .. muita escola que se pauta assim: “Não, aqui a gente ensina como você aprendeu o português: primeiro você vai falar, depois você vai ouvir, depois você vai... acho que falar, depois ler, depois escrever.” Primeiro, eu acho que a língua é dinâmica, ela não funciona assim com quatro momentos, né? eh... até a criancinha, no português, ela vê a imagem escrita, de... de língua, desde que ela nasce, depois que ela passa a codificar aquilo, eh... decodificar, né? Segundo, porque eu acho que... gente, é tão útil, a gente como aprendiz, usar a base que nós tivemos no português, pra entender os processos da nova língua que nós estamos aprendendo, por que dizer: “Não, não, não, não pense em Português. Pense como se essa língua fosse uma primeira língua, que cê tá aprendendo.” Eu acho que é falso... assim... é falsear o ambiente, não dá pra falsear, eh... tirar as vantagens que o ambiente real tem. Se o meu aluno já tem uma base de língua, que bom! Ele já sabe então o que que é “sujeito”, o que que é “verbo”, o que que é... que “adjetivo” dá qualidade, que “substantivo” dá nome às coisas, vamos usar essas coisas pra facilitar, né? Pra encurtar os caminhos, não pra começar do zero novamente, né? A experiência que eu tive, quando aprendi primeiro português, depois inglês,*

*depois espanhol ... o espanhol foi muito mais fácil, depois eu tive acesso ao francês na faculdade; o francês então foi muito mais fácil de eu perceber as imbricações lá da Lingüística, né? Onde que uma coisa vai, onde que a outra faz sentido, porque eu já tinha tido a experiência até de ser aprendiz de segunda língua, então, eu acho que não vale a pena, né? Ah..., uma outra coisa, antes de responder sua pergunta, que eu queria falar, em algum momento aí a gente pensou em situação de sala de aula ... eu tava me lembrando de uma aluna que dentro de uma turma, ou ela tava pra fazer vestibular, ela queria até Direito, não tinha na época, ela fez Letras, e sempre a vontade dela era, no próximo semestre, prestar Direito. Então, não era uma aluna Letras típica, né? Mas eu não lembro se nesse momento dessa aula específica que eu tô lembrando ela já era aluna de Letras, acho que sim. Eu expliquei lá, algum conteúdo gramatical, a turma tinha outros alunos, e aí ela falou assim: “Ah, isso aí que você tá falando é assim, assim, assim?” ... e usou termos de gramática do português, por exemplo: “Isso aí é aquela oração substantiva subjetiva, substantiva direta”, né? ... aqueles termos lá do português, e eu disse: “É”, e achei bom, porque a gente gosta de gramática, me identifiquei com aquele momento que ela aprendeu, e o resto da sala falou: “Ãh? Que que é isso?”. Falei: “Olha, se pra vocês isso aí faz confusão, esquece o nome”, mas pra “x” fez sentido. Que bom! Se facilitou, ela lembrar da gramática do português, ela anotou no caderno e tal, então, pra ela, esclareceu. Então eu acho que a gente não pode privar o aluno, que pra ele é encurtar caminho, saber o nome das coisas, né? ... saber o que que é, eh... por meramente ter um princípio: “Não ensino gramática”. Eh... eu acho que já tá respondendo um pouco, “Como você definiria sua abordagem de ensinar gramática”, né? Eh... eu acho que hoje eu defino ensinar gramática como pegar as vantagens do ensino tradicional de gramática, o que é... explicitar algumas questões de como que a língua é usada, quais regras regem o uso da língua, que a língua não é dita de qualquer forma, senão a gente não aprende, né? ... não entende o que que o outro tá falando, eh... por exemplo, a ordem das palavras, né? ... então, mostrar isso pros alunos, e... tentar vincular ao nível que eles estão, né? Eu acho que também que é uma coisa importante. Não só... eu ia falar da função que a língua tem pr’aquele aluno, mas além disso, no nível que eles estão, eu acho que o amadurecimento de explicitar ou não regras tem a ver se o aluno tá começando, se tá no intermediário, se tá no avançado, eh... qual faixa etária, né? Então não dá pra falar de “objeto direto” pra um aluno que tá na... talvez quinta série, sei lá... eu acho que ele não tem muita noção disso em português, eu não vou dizer nada pra ele, né? Então, tentar, assim, vincular o ensino de xxx, sobre a língua, com o público que eu tenho.*

**b) Qual o seu conceito de gramática?**

*Eu acho que gramática é... são regras que de certa forma tentam organizar a língua pra facilitar a comunicação, como tem regras de trânsito, regras de “n” coisas, eh... que se o aluno não for fidedigno à regra, talvez ele comunique também, né? Talvez, por exemplo, se o aluno usar “he do”, ele comunique, do ponto de vista prático, da mesma forma; só que também talvez... eu acho que certamente haja julgamento de valor sobre ele: “Ele fala como um jeca!”, “Ele é estrangeiro!”, “Viu como ele não sabe falar nada?”, “Viu como ele não passou por uma escola?”, né? ... então, também não dá pra negar, eu acho que isso é um ponto no ensino de gramática, importante pro aluno, não dá pra negar que o aluno que fala “he do” vai passar ileso, da mesma forma que um que usaria “He does”. Eh... um palestrante, que use a gramática fugindo do padrão formal, vai sofrer preconceito da mesma forma que o falante de português, que usa “Nós vai”, vai sofrer. Ele vai comunicar, mas ele vai sofrer problemas, questões aí de juízo de valor, né? ... eu não vou querer que meu aluno*

*passa por uma situação delicada, que ele não sabe a gramática, e aí eu acho que é como regra de etiqueta, ele usa quando tiver necessidade, né? ... se, num ambiente informal, ele quiser falar **cause** ao invés de **because**, jôia, né? ... mas eu não posso negar ao aluno que existe uma norma que diz que **because** é mais formal que **cause**. Eh... e um outro exemplo que eu tava lembrando, enquanto eu tava dizendo, qual o conceito de gramática, eh... eu acho que é isso. Eu acho que é o conjunto de regras que... ah, tá, lembrei, que às vezes, na minha prática, eu percebi que essas coisas furam, né? Então, por exemplo, no começo de minha prática, eu ensinava que “**do**” e “**does**” só tinha em negativa e interrogativa, existe o “**I do want**”. Eu tenho que ensinar pro meu aluno, então, talvez não na primeira vez, mas num segundo olhar sobre o verbo, que aquele “**do**” aparece sim também nas afirmativas, mas com outra idéia, com idéia de ênfase. Então... que também não existe aquela coisa muito pura, até nos ambientes de... dos nativos, mesmo, eh... se o aluno pegar um filme ele vai perceber que... nem sempre a interrogativa é invertida, eh... que às vezes eu falo assim: “**He’s beautiful?**”, “**He’s handsome?**”, né? “**She’s beautiful?**” Talvez ele não diga “**Is she beautiful?**”, “**Is he handsome?**” ... Também passar por essas questões, que a gramática não é assim um livro fechado, eh... que ai de quem não seguir, porque até os próprios falantes nativos não seguem, como também nós não seguimos cem por cento, né?*

(Entrevista, realizada em 19/12/2004)

## APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

### CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DAS AULAS 17/18

**P:** professora

**AA:** alunos

**AA:** (seguido de espaço em branco - não houve resposta dos alunos (turno silencioso)

**AA:** seguido da observação “Longa pausa”: a professora aguarda retorno, sem obtê-lo.

...? A professora elicitava participação do aluno em tom de voz ascendente.

( ) Comentário feito pelo pesquisador.

[ ] Comentário feito pela professora.

**-P e -** precedido do pseudônimo do aluno: professor ou aluno toma o turno, interrompendo.

... hesitação, pausa ou continuidade de fala interrompida.

**xxx:** trecho incompreensível.

#### Observações:

1<sup>a</sup>) As aspas foram usadas como convenções pelo uso ordinário. O texto em itálico indica *fala*. Os negritos foram utilizados nas falas em inglês.

2<sup>a</sup>) Fim de frase sem nenhuma marca de pontuação indica *interrupção*.

3<sup>a</sup>) Os alunos foram identificados por pseudônimos, para garantir a confidencialidade e de modo a permitir a identificação masculino / feminino, embora essa categoria não seja central para o propósito desta pesquisa.

(\*) Baseado em Alwright e Bailey (1991), e Nunan (1995), adaptando algumas convenções.

#### AULAS 17/18

**P:** **People**, vamos ver essa gramática então, **reported speech**, “discurso indireto”, né? Parece que não é muito bem recebido na comunidade estudantil (risos), mas não tem por que vocês fiquem tristes com essa matéria.

**MARIANA:** Parece que a gente já viu antes.

**P:** Já, mas parece que... assim... alguns alunos antipatizam um pouco com “voz passiva” e “discurso indireto” (risos). Voz passiva eu lembro do Leandro, “Ai, voz passiva!” **People**, mas não é nada assim não, é dizer o que o outro disse, né? No **intermediate we saw in that unit of** (Comentários paralelos desviam a atenção da professora).

**P:** **People**, vamo lá, então o **reported speech** é dizer o que alguém disse. Lá no **intermediate** a gente viu naquela unidade que a gente viu até o episódio do **Friends**, lembra? que a gente contou o que o outro disse, né? Vamos relembrar as regras, **basic rules**. “**When you put direct speech into reported speech, you usually change...**” **what?** Lembra o que a gente tinha que mudar? **The tense of the verb**, né? Então, eh... hum... **what? I...**

**VALÉRIA:** Voltava um tempo.

**P:** Volta um tempo, né? Vamos supor aquela prova antiga, **I missed last class**. Vamos supor que ela disse essa frase na terça-feira, e hoje a gente vai contar, “Ela disse que ela tinha faltado na última aula”, né? Tem que voltar um tempo. **She said that she...**?

**AA:**

P: *had, had missed the class before*, né, ok? Voltar um tempo. “*Adverbs of time and place*”. *Today, here*, vira: *that day, there*, não é? *The following week, the day before*. “*Pronouns, unless the speaker is talking about himself or herself*.” “Eu”, às vezes vira “ela”, né? porque agora nós vamos estar contando uma frase que ela disse. E... “*You don’t usually make changes [on what? Agora vem a novidade] when the tense of the main reporting verb is in the present tense*”. Geralmente quando é presente, continua sendo verdade, né? “O céu é azul”, “Ela disse o céu era azul”? “O céu é azul”, né? “Ela disse o céu é azul”. Não precisa mudar quando continua sendo verdade. “*If the statement is still true at the time of reporting*”. Então, lembra que lá no básico a gente insistia?... “*Volta um tempo*”, “*Volta um tempo*”, era mais pra treinar a gramática, porque na verdade, quando a coisa ainda é verdade, não precisa voltar um tempo

-Valéria: *Esse aí é o caso lá do... do presente simples, quando é um fato, né?*

P: “*Fulana é minha mãe*”.

VALÉRIA: *É, agora, no caso, eu “estaria”*

-P: *Aí cê pode mudar. “Ele disse que ele achava...” He...?*

-VALÉRIA: *Aí cê tem que mudar. (Conversa paralela distrai a professora).*

P: *People*, ok? (Chamando a atenção dos alunos). *Quando é um estado, por exemplo, “Hoje está quente”, aí você vai ter que contar no outro dia, “Ela disse que estava quente”, né? Aí você vai ter que voltar um tempo verbal, porque você não vai poder dizer “Ela disse que hoje está quente”, não, né? E, a outra novidade tá’í, oh, concentra lá, Ernesto.*

ERNESTO: *Teacher*, tô viajando na maionese.

P: *Tô vendo. “If the direct speech contains the modals”, né? may, might, could, should... People*, como é que a gente mudaria isso? *For example*, eu disse pra Natália no sábado passado *You should study*, e agora nós vamos contar, *Lúcia said Natália should...?*

AA: *should*.

P: ... *should study*. Não tem jeito, o que que nós vamos mudar? Modal não tem o que mudar, esses modais, o *can* tem como virar *could*, o *will* vira *would*, mas esses aí não precisa, ok? Vamos praticar então, é só um exercício com essa matéria, então, capricha, porque o um já fizemos, né? Vamos fazer o *two*. Primeiro vamos ver a historinha. Vamos trocar esse *supermarket* pelo *Bretas* (supermercado regional) e o rapaz pelo *Rodrigo*, olha lá, oh, “*Last week a woman went into town to do some shopping. Rodrigo was standing outside... Bretas* (risos) *handing out small cups of a new soft drink* [Então, o cara tava fazendo um *marketing* de um *new soft drink*, né? “*Cotuba*”, “*Arco-Íris*”] (“*Cotuba*” e “*Arco-Íris*” são marcas regionais de refrigerante).

AA: xxx

ANETE: *Não, guaraná tem que ser Antártica.*

P: *Não, guaraná cada um gosta de um, né? Eu prefiro “Mineiro” do que “Antártica”. Eu não gosto de Antártica, e as pessoas preferem Antártica.*

ERNESTO: *Eu prefiro “Kwat” (Marca de guaraná).*

P: *Hum... (em tom de reprovação.)*

ANETE: *Não, o melhor de todos é Coca-Cola.*

P: *Tá vendo, gente? Não adianta! Viva os Estados Unidos, né? Save the United States! People*, aí tem o povo radical da faculdade, né? Não vai no *McDonalds* nem toma *Coca-Cola*. (risos).

ANETE: *Eu conheço um monte que não vai no McDonalds nem toma Coca-Cola, mas joga RPG.*

ERNESTO: *e joga RPG!*

P: *Grandes revolucionários, né? É um Che-Guevara encarnado, né, **people**? **People**, olha lá o que que o cara disse pra mulher, oh, vamos até ver lá na historinha: “**He said, ‘It’ll be the best you’ve ever tasted.’ She tried it. ‘It tastes horrible,’ she said.** (Risos) [E o cara, né? A gente pensa que ele vai defender a marca, né?] ‘I don’t like it much, either,’ he said. (A professoras e os alunos riem.) [Também não gosto muito não! Tô vendendo mas também não...] **She laughed and went into the supermarket, Bretas, né? At the cheese counter the woman couldn’t decide whether to buy Cheddar or Brie. ‘Which cheese do you like best?’ she asked the shop assistant. ‘I think you should buy the Brie,’ the assistant said. ‘I had some last week and it was delicious.’ Next the woman went to get some juice. She wanted orange but they only had pineapple left. She asked another assistant, ‘Where will I find the orange juice?’ But the assistant replied, ‘We’ve just sold out [Sell out é assim “vender até esgotar”.] We’ll be getting some more tomorrow, but you’d better come early as we’re selling out quickly in this hot weather. You should try some of that refreshing new soft drink they are advertising outside the store**”. Faltou o suco, né? Então ela falou: “Por que que você não compra daquele refrigerante que tão vendendo lá fora?” A mulher andou, andou, andou, e voltou pro mesmo lugar, né? Vamos fazer então o discurso indireto? Tem como fazer discurso indireto em narração? “Ela entrou”, “olhou”...*

AA:

P: *Discurso indireto é só na fala, “Ela disse que”, “Ele perguntou”, tá certo? Então essa parte de narração não precisa copiar não. Quem não tem caderno aí, **people**? pra eu pegar uma folhinha. (A professora se ausenta).*

P: *Então vamos pular essa parte aí da narração, e já vamos pra primeira fala, só olhar lá na linha quatro, “**He said, it’ll be the best thing you’ve ever tasted**”. Então, como é que a gente vai fazer? “Ele disse que...” (Olhando para a turma, esperando retorno).*

AA:

P: *Como é que a gente começa, o esquema? **He said that...**? Vamos dar uma relembraça nos tempos? (Indo para o quadro, tomando nota). **Present simple** vira o quê, no discurso indireto?*

VALÉRIA: ***Past simple**.*

P: ***Past simple**. Então, vamos colocar um verbinho aqui de exemplo, **work, worked**. **Present cont-** Concentra, Ernesto. **Present continuous** - pior que você desconcentra e desconcentra a redondeza, né? (risos). E **past continuous**, não é? Então, **am working**, vai virar...?*

AA:

P: *“Ela disse que ela estava trabalhando”, né? **was working**. Eh... **Past simple**, “Eu vi a sua irmã”, “Ela disse que tinha visto minha irmã”, não é? **Past perfect**, então, oh, **worked**, “Eu trabalhei”, “Ela disse que tinha trabalhado”. E o **present perfect**? Eh... “Eu já visitei os Estados Unidos”, **I have visited** [não, vamos manter o mesmo verbo] “Eu já trabalhei nos Estados Unidos”, **I have worked**, “Ela disse que ela tinha trabalhado”, não é? **Had worked**. Colocar só os mais usados aqui. E o futuro com **will, I will work tomorrow**, “Ela disse que ela ia trabalhar no dia seguinte”, não é? **Would, would work**. **Just the basic ones**, ok? Então, lá na linha **number four**, “**He said that...**?” Como é que nós vamos transformar isso aí?*

ERNESTO: *Espera aí, **teacher**, deixa eu copiar isso ali.*

P: *Ah, ok, ok, ok! **You are not a machine!** (risos). (A professora dá mais algum tempo para os alunos fazerem, mas começam a discutir entre si algumas questões externas à aula).*

P: ***People**, então vamos ver lá, oh, **He Said...** e aí? **O that** é opcional, lembra? **He said that** ou então só **He said**.*

AA:

P: “Ela disse que seria a melhor coisa que ela já tinha experimentado”. **He said that it would be the best thing**, e agora? *Quem?*

MARIANA: Calma aí, **teacher**.

P: **She said that it would be...** [só tirar o **will** e colocar **would**, por enquanto] **that it would be...** *she*, ela, a mulher que estava no supermercado, então, olha os pronomes mudando. **Have tasted**, vai virar o quê? **Had ever tasted**, que ela já tinha experimentado. **People**, aí vem uma narração, né? Vamos para a próxima fala. “**It tastes horrible**,” *she said*”, então, **She said that...**? Dá uma olhada, **people**, essa é fácil, *people*, essa é fácil.

ERNESTO: Pensei que era ditado, **teacher**. (risos)

P: Ditado, né, só copia, né? não pensa não. “**It tastes horrible**.”, **She said that...** O quê? **It...** [“Passado”, gente, oh, “presente” vira “passado”], **It tasted horrible**, “Ela disse que tinha um gosto horrível”, né? **Tasted...** eh... não tem uma tradução exata, “paladarizava horrível” (risos). *Que que seria um verbo assim pro “paladar”, né? “I don’t like it much either, he said.”* Então, **He said...**? [o **that** é opcional, né? **He said that** ou apenas **He said**] **what...**? He... Se é ele que tá dizendo, o “eu” vai virar “ele”, não é? “Eu não gosto”, “Ele disse que não gostava”. **He said that he...** E aí?

VALÉRIA: xxx

P: Não, não, **don’t like**. **He said that he didn’t like**, presente vira passado, **He didn’t like it much either, either** é pra dizer que “Ele também não”, né? **He said that he...**?

AA:

P: ... **didn’t like it much either**, “Ele também não gostava muito não”. Aí ela passa pra seção de queixas, né? e pergunta lá: “**Which cheese do you like best? she asked the shop assistant**” Então vamo montar, oh? **She asked the shop assistant** [agora aí ela perguntou “Qual queijo ele gostava mais”], não é essa a pergunta? **She asked the shop assistant...**? Como é que vai ficar, **people**?

ANETE: **Which cheese...**?

-P: Agora, tem que ter aquele cuidado, pra não virar outra pergunta.

LEANDRO: Ai!

P: Discurso indireto tem que vir com ponto final ou com ponto de interrogação?

ANETE: Ponto final. (Quase inaudível).

P: Então, se você vier com aquela ordem tradicional de pergunta, você vai fazer assim: “Ela disse que... Qual que é o seu queijo favorito?” Não, “Ela perguntou qual era o queijo favorito dele”. Ponto final. Então, vai sumir essa história de auxiliar, não vai? Auxiliar só tem na interrogativa e na negativa. Então, **She said...** **She, she...** [desculpa] **She asked the shop assistant which cheese...**? E agora? “Ele [vamos supor que o atendente é homem aí, não fala, mas...] gostava mais”. He...? Vai sumir esse auxiliar. “Gostar” no passado? **Liked best**. Entenderam por quê? **She asked the assistant which cheese he liked best...** Porque é afirmativa.

RODRIGO: **He liked best?** (O aluno estranha a construção com “best”).

P: É. “Gostar mais” é **liked best**, “preferir”, né? **Which singer do you like best?** A próxima, *people*, “**I think you should buy the Brie**”. Então, **The assistant said...**?

AA: (Longa pausa).

P: E aí? “Ele disse que ele achava que a mulher devia comprar o queijo Brie”, **The assistant said...**? Vamos supor que o atendente é homem

VALÉRIA: ... *he*...

ANETE: ... *thought*.

P: *Very good. The assistant said he thought [ou that he thought], The assistant said that he thought... Que queijo que ele ia comprar?*

ANETE: “*Ela*”.

P: “*Ela*”, então, *She... what?*

ANETE: ... *should?*

P: *Ah! porque não tem o que mudar aí, agora, né? ... should buy the Brie, essa é a novidade, a gente não precisa mudar o should. She said that she should buy the Brie. “I had some last week and it was delicious.” É o mesmo cara que está falando. Tenta fazer essa aí, people, tenta fazer esse sozinho. (A professora aguarda algum tempo).*

ERNESTO: *Qual que é, teacher?*

P: “*I had some last week and it was delicious.*”

MARIANA: *É o assistente que fala isso?*

P: *É o assistente que continua falando, então vocês podem continuar na mesma fala, She should buy the Brie e que “Ele tinha comprado um tanto semana passada e tinha gostado”.* (Longa pausa, a professora aguarda retorno dos alunos).

P: *E aí?*

AA: (Longa pausa).

P: *Let’s see, óh, The assistant said that he thought she should buy the Brie and that...? [dá pra emendar, né?]*

VALÉRIA: *He had...?*

P: *He...?*

AA:

P: ... *had had*, “*ele tinha comprado*”, *past perfect, very good*, “*passado simples*” vira *past perfect, and that he had had*, esse *had* aí tá na idéia de “*adquirir*”, “*comprar*”, né? “*Ele tinha comprado*”, “*Ele tinha adquirido*”, *had had... some*.

ERNESTO: *Teacher, não entendi não, esse verbo primeiro é qual?*

P: *Esse aí tá no passado, não tá?*

ERNESTO: *Não, mais é*

-P: *Normal.*

ERNESTO: “*had had*”?

P: *É, porque um vai ser o passado e o outro o particípio, né?*

MARIANA: *O auxi-*

-P: *Isso, o auxiliar e o outro principal, então, She said that xxx and that he had had some, [né, “um tanto desse queijo...”] E agora? “Na semana anterior”, não é? Vamos supor que esse diálogo aconteceu dez anos atrás. Se eu falar hoje... semana passada, que a semana passada é 2004, né? Então não serve, né? Tem que ser “a semana anterior”. The...?*

VALÉRIA: *The week before?*

P: *The week before, né? Eh... então, he had some the week before and it... Aqui eu acho que é um daqueles casos que dá pra manter o tempo verbal, o que que vocês acham? Porque o queijo é o mesmo, não é? pelo que*

dá a entender? Ele tirou um pedaço da peça, mas a peça continua tando lá, então “a peça estava deliciosa”, acho que não precisa falar “tinha sido deliciosa”, não é, **and that it was delicious**. It é o “queijo”, né? **It was delicious**.

ERNESTO: Então fica **had had some**

-P: ... **the week before and it was delicious**. Aí ela vai pra seção de **juice**, né? e pergunta pro **shop assistant**: “**Where will I find the orange juice?**” So, **She asked another assistant...**?

VALÉRIA: **Where would...**

-P: ... **Where...** Quem ia achar?

VALÉRIA: **She**.

P: **She**. Vamos transformar então em ordem de afirmativa, né? **She asked another assistant where...**?

VALÉRIA: **would**

-P: **she...**? Vai ter que inverter, Valéria, pra ficar em ordem de afirmativa, **she would find the orange juice**. **She said that...** não, **She asked another assistant where she would find the orange juice**, “ela perguntou onde ela poderia encontrar o suco de laranja”, “onde ela encontraria”. Último trecho agora, **people**, é a respostona, né? do **shop assistant**. Então, “**The assistant replied that** [atrás tá assim, “**We’ve just sold out**”] **The assistant replied that...**?”

AA:

P: E aí?

AA:

P: “Eles [o pessoal lá do supermercado] tinha acabado de vender tudo”, porque tá falando assim, “Nós acabamos de vender tudo”, então vamos dizer assim, “Ele disse que eles tinham acabado de vender”. **They...**?

MARIANA: **They had...**?

P: **They had just sold out**. O particípio nunca muda, né? Então só tem que mudar o **had**, então, **The assistant replied that they had just sold out, replied** é “responder”. Vamos emendar na resposta dele? “E que eles iam comprar mais no dia seguinte”, né?

MARIANA: **He said...**

-P: ... **and that...**?

MARIANA: **they...**

-P: ... **they...**?

AA:

P: **Will be**, vai virar...?

MARIANA: **Would be**.

VALÉRIA: **Would be**.

P: ... **and that they would be getting some more... tomorrow?** **No?**

AA:

P: **Would be getting some more...** “no dia seguinte”?

VALÉRIA: ...**the following day**.

P: **The following day**, ou **the next day**, né? Porque não é “amanhã”, não é? **They would be getting some more the next day, the following day**. “**But** [aí vem assim, óh] **but you’d better come early as we’re selling out quickly**”.

ERNESTO: *Teacher*, que que é isso, “**We’ve just sold out?**”

P: *Sell out* é... eh... um **phrasal verb**, né? “vender até esgotar”, **out** é “fora”, né? sozinho, mas **sell out** é que é “vender até esgotar”. Então, “**but you’d better come early**”, “mas é melhor você vir mais cedo”, então, “Ele disse que era melhor que elas fossem mais cedo”, né? **but she** [e esse “dezinho”, vamos ver o que que é?] (o “d” em “you’d better”)

VALÉRIA: *should?*

P: *Ou would ou should*, “Era melhor você vir mais cedo”. De todo jeito cê pode continuar abreviando, né? **But she’d better come early** [fica normal, tá? porque o modal não vai mudar] **as we’re selling out quickly in this hot weather**. Como é que vai ficar? *As...? Eles lá do supermercado estavam vendendo muito naquele clima quente. They...?*

MARIANA: ... *were*.

P: *Very good*. ... **were selling out** [o –ing sempre continua, só muda o auxiliar] **quickly** “naquele clima quente”, ao invés de “nesse”?

VALÉRIA: ... *that?*

P: ... **in that hot weather**. Última frase!!! (Em tom musical.) Vamo começar de novo, “Ele também respondeu”, pra não ficar uma frase muito longa, põe um pontinho aí. ... **in that hot weather. The assistant also said** (anotando no quadro) **that...?** Aí, vamo ver a frase? “**You should try some of that refreshing new soft drink they are advertising outside the store**”. **The assistant also said that...?**

VALÉRIA: ... *she should*.

ANETE: ... *she should*.

P: ... **she should try** [normal, modal não vai mudar] **that she should try some...?** Daquele, né, vai continuar então, daquele **soft drink, refreshing**, né? **should try some of that refreshing new soft drink**, “que eles estavam fazendo propaganda lá fora”. **They...?** “Estavam”, só que pra **they**, como é que vai ficar?

VALÉRIA: *Were*.

P: *Were*. **They were advertising outside the store**. Vejam que não é difícil, é trabalhoso, né? E eu não vou pedir essas frases de xxx. Isso aqui é porque a gente treina no difícil e pede, e não precisa pedir na prova

-RODRIGO: *Pede o impossível*.

P: *Oi? Pede o impossível?* (Risos). (A professora passa para a próxima sessão).

(Aulas 17 / 18, 04/12/2004)

## APÊNDICE C - DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Observação de 04/12 - Unidade 20 - Tema: *Advertising* Tópico gramatical: *Reported Speech*

A professora inicia a aula perguntando aos alunos se eles sabem o que é *brand*, respondendo à própria pergunta com uma tradução: “marca”. Na primeira seção da aula, os alunos fazem uma atividade de *SPEAKING AND LISTENING*. Na atividade de *LISTENING* uma pessoa está falando sobre os conceitos que subjazem a uma determinada marca e fala sobre que imagem o *marketing* tenta evocar nos consumidores, e também qual é o público-alvo da propaganda. Na atividade de número 7, os alunos são levados a pensar sobre o tópico gramatical que será parte da próxima seção da aula. A atividade, relacionada ao *LISTENING*, consiste em atribuir Verdadeiro ou Falso às afirmativas feitas. Um exemplo: ‘*You should buy a Mercedes because it’ll let you down.*’ A professora sugere que os alunos corrijam as afirmações falsas, procedendo assim: “Vamos dizer assim: Ela disse que você deve...”, usando a própria língua materna, possivelmente para que os alunos atentem para a operação estrutural necessária para a passagem para o discurso indireto. Até aqui a professora não se referiu explicitamente sobre o tópico gramatical. Os alunos geralmente permanecem em silêncio e a professora vai dando as respostas na língua materna e as verte para o inglês. No terceiro exemplo, a frase “*Mercedes now only appeals to rich people*”, a professora pergunta aos alunos se eles se lembram das funções da linguagem. Com um gracejo (por não ter obtido resposta positiva), ela comenta sobre a definição de função apelativa, centrada no interlocutor. Num determinado momento, um aluno constata que todas as afirmações são falsas, e a professora diz que a constatação do aluno procede, pois o exercício tem uma proposta gramatical no fundo, ou seja, a professora deixa entrever a inter-relação entre a atividade de *LISTENING* e a etapa seguinte, a seção de gramática. No início da seção sobre gramática, a professora pergunta aos alunos “O que é essa gramática?”, e diz que não se trata de um bicho de sete cabeças. Comenta, também, que se trata de um ponto não muito popular entre os alunos. Cita também como exemplo a voz passiva. Não há nenhum procedimento especial para introduzir o tema, que já fora brevemente revisto no exercício anterior. A professora comenta que os alunos já viram sobre o tópico dentro do mesmo curso que estão seguindo, e acrescenta que haverá apenas algumas novidades. A professora lê os exemplos e faz alguns comentários, passando depois ao exercício número 2, que consiste em uma pequena narração com discurso direto entre as personagens. As falas serão posteriormente passadas para o discurso indireto. O primeiro exemplo do texto é traduzido, possivelmente para eliciar a resposta. Não havendo *feedback*, a professora decide ir ao quadro e escreve alguns exemplos que ele considera mais básicos. Ela convida aos alunos: “Vamos dar uma lembrada nos tempos? *Present simple* vira o quê? Os alunos não contribuem com resposta. Após colocar os casos mais básicos no quadro, a professora retoma a questão. Com o esquema no quadro a professora obtém algum êxito em obter retorno dos alunos, que, no entanto, não parecem demonstrar muita segurança com o tópico estudado. O exercício é terminado de maneira meio abrupta e a professora passa a um exercício diferente, uma música, que não tem relação com o tópico em questão. A professora está avaliando questões relacionadas à pronúncia com essa música. Na próxima etapa, a aula tratará sobre *SOUNDS* e *VOCABULARY AND LISTENING*. O tópico gramatical não é retomado.

Alunos presentes(em sentido horário): (...)

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

### 1) Há quanto tempo você é professora de inglês?

*Comecei a lecionar inglês em agosto de 1995, no instituto de idiomas que é cenário de sua pesquisa. Em julho de 2003 comecei a lecionar também no Ensino Médio de uma escola estadual.*

### 2) Quanto você começou seu curso superior, já lecionava? Caso positivo, há quanto tempo?

*Comecei meu curso superior (Letras – Português/Inglês) em março de 1998. Portanto, já lecionava há mais de dois anos e meio.*

### 3) Essa turma já havia estudado com você antes? Caso positivo, por quanto tempo?

*Aqueles alunos já haviam sido meus alunos anteriormente. Entretanto, muitos deles freqüentemente transitam entre as turmas do mesmo nível. Quero dizer, com isso, que não existem turmas fixas, ou seja, a cada semestre, os alunos podem optar por estudarem na turma que funciona às terças e quintas, ou na turma das segundas e quartas, ou na turma aos sábados.*

### 4) Há quanto tempo o estabelecimento está em funcionamento?

*A organização do estabelecimento se deu a partir de outubro de 1994, mas a abertura oficial, as primeiras matrículas/as primeiras turmas foram no primeiro semestre de 1995.*

### 5) Em que ano você iniciou e terminou sua graduação?

*Comecei a graduação em março de 1998 e terminei em abril de 2002 (ao longo desse período houve uma greve em abril/maio de 1998 e em setembro/outubro de 2001).*

### 6) Você fez curso de línguas em escolas de idiomas? Caso positivo, por quanto tempo?

*Sim, fiz os cursos básico, intermediário e avançado em 4 anos e meio (de fevereiro de 1992 a julho de 1997), o preparatório para o FCE em um semestre (de agosto de 1997 a dezembro), preparatório para o CAE (aulas particulares por uns dois meses no início de 2001 e aulas em escola de idiomas no segundo semestre de 2001) e início do preparatório para o CPE (grupo de professores que faziam aula particular com um professor de maio a julho de 2002.)*



Para interlocuções com o autor, gentileza contactar [rmadureirarodrigues@yahoo.com.br](mailto:rmadureirarodrigues@yahoo.com.br)  
Visite [www.mel.ileel.ufu.br](http://www.mel.ileel.ufu.br), para a versão eletrônica integral deste texto.