

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

GRAMÁTICA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: O QUE SE ENSINA

EDLEY MATOS DOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Unicamp
— 2001 —

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

**GRAMÁTICA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: O QUE SE ENSINA**

EDLEY MATOS DOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre
em Linguística Aplicada.

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
— 2001 —

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Santos, Edley Matos dos
Sa59g Gramática e língua estrangeira numa escola de ensino médio: o que se ensina / Edley Matos dos Santos. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa – Gramática – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa (segundo grau). 3. Aprendizagem. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

[Handwritten signature]

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria Jandyra Cunha

Prof.^a Dr.^a Linda Gentry El-Dash

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Edley Matos dos
Santos.

e aprovada pela Comissão Julgadora em
21/05/2002.

[Handwritten signature]

80022 6402

Aos meus pais, meus primeiros professores, que dedicaram a vida ao ensino e que me mostraram o valor da verdadeira educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que dá a vida, mostra a luz que ilumina o caminho e que é a fonte da verdadeira sabedoria: a energia para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor José Carlos Paes de Almeida Filho: dedicação, confiança, incentivo e ética.

Às Professoras Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci e Silvana Mabel Serrani Infante: carinho e valiosas contribuições através de sugestões no exame de qualificação.

Ao Professor John Robert Schmitz: inspiração para a escolha do tema da pesquisa.

À Professora Ana Maria de Moura Schäffer: amizade e companheirismo no decorrer do trabalho.

Aos professores Denny Peterson Ribeiro Santos Martins, Siméia de Lemos Goulart Moraes e Denise Lehr Unglaub: abertura e incentivo ao trabalho de pesquisa.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa: contribuições em todos os sentidos.

A todos os professores do IEL: o ensino em sala de aula e a ampliação dos horizontes nos estudos da linguagem.

Aos colegas da Pós-graduação: a agradável convivência durante todos esses anos de labuta.

Ao CNPq: o investimento destinado em favor da educação e da pesquisa.

RESUMO

A gramática tem sido motivo de preocupação constante por parte de estudiosos da linguagem, produtores de material didático, professores e pesquisadores da Linguística Aplicada comprometidos com questões de ensino/aprendizagem de línguas. Em relação à língua estrangeira (LE) nas escolas de ensino médio, tal preocupação é mais evidente uma vez que os aprendizes convivem com um saber teórico e metalingüístico, na crença de que dominar a gramática significa dominar a língua. Porém, como se tem verificado, os resultados têm sido frágeis e impalpáveis, expondo a fraqueza da relação entre aprender gramática e saber língua.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de base gramatical preponderante, ou *gramaticalista*, termo ao qual me referirei de forma crítica neste estudo, bem como algumas das implicações de tal ensino para a construção de um novo sistema lingüístico-comunicativo no aprendiz quando este se põe a aprender uma outra língua.

Os registros aqui trazidos atestam que a gramática está presente nas aulas de Inglês como LE, constituindo muitas vezes a base do processo e refletindo a abordagem tradicional de ensinar/aprender línguas, abordagem essa dominada pela estrutura, ou seja, fundamentada essencialmente na concepção de que ensinar/aprender língua significa ensinar/aprender sua estrutura.

A reflexão aqui trazida objetiva compreender melhor a presença da gramática no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como LE na escola média, ampliando, através destes e de outros questionamentos, possíveis horizontes norteadores das práticas pedagógicas de professores de LE.

ABSTRACT

Grammar has been the cause of constant concern on the part of language scholars, producers of teaching materials, and teachers and researchers in Applied Linguistics committed to the teaching/learning of foreign languages (FL). This concern is especially evident in the teaching of FL in the public schools as both the learner and the teacher believe that controlling the grammar means knowing the language. The support for this belief has been limited and intangible, exposing the weakness of the relationship between learning grammar and knowing language.

This study provides a reflection on the treatment of grammar in the teaching/learning process. The term “grammaticalistic”, with a relatively negative meaning, has been used to describe this process, and the implications of the presence of such a process during the construction of a new linguistic-communicative system by the beginning language learner are explored.

The data presented here show that grammar is overwhelmingly present in the classes of English as a FL considered here and that it constitutes the basis for the learning process, thus reflecting an emphasis on the traditional approach to teaching/learning languages, an approach that is dominated by structure, that is, based essentially on the conception that teaching/learning language means teaching/learning its structure.

The present reflection was designed to improve over understanding of the presence of grammar in the process of teaching/learning of English as a FL in the high school, in order to expand the number of pedagogic options available to the FL teachers.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1 A questão da gramática no contexto de ensino de línguas.....	23
1.2 Objetivos.....	25
1.3 Perguntas de pesquisa.....	26
1.4 Organização da dissertação.....	29

CAPÍTULO 2

2. GRAMÁTICA NA HISTÓRIA: UMA RETROSPECTIVA	31
2.1 Introdução.....	31
2.2 Gramática na história: evolução e revolução.....	31
2.3 Gramática tradicional.....	33
2.4 Gramática taxonômica.....	37
2.5 Gramática estrutural.....	42
2.6 Gramática transformacional.....	45
2.7 Gramática de casos.....	47
2.7.1 Informação proposicional e modal numa gramática.....	51
2.8 Gramática funcional de Halliday.....	54
2.9 Competência comunicativa.....	61
2.10 Gramática comunicativa da língua inglesa.....	65
2.11 Considerações de encerramento do capítulo.....	72

CAPÍTULO 3

3. GRAMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E EM SUA PESQUISA.....	75
3.1 Introdução.....	75
3.2 Gramática no estudo de línguas e na pesquisa.....	76

3.3	Concepções de língua/linguagem e LE.....	81
3.4	O ensino de línguas.....	85
3.4.1	A abordagem.....	87
3.4.2	Concepções de ensino.....	88
3.4.3	Ensinar gramática?.....	91
3.4.4	O professor em formação.....	94
3.5	Concepções de aprendizagem de língua.....	97
3.6	Gramática e o livro didático.....	104
3.6.1	Conotação negativa.....	111
3.7	Gramática e o ensino comunicativo de LE.....	114
3.8	Considerações de encerramento do capítulo.....	118

CAPÍTULO 4

4.	SENTIDOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM E GRAMÁTICA COMO OBJETO DO APRENDER/ENSINAR UMA NOVA LÍNGUA NA ESCOLA.....	121
4.1	Introdução.....	121
4.2	Natureza e metodologia de pesquisa.....	121
4.2.1	A etnografia escolar.....	122
4.3	Cenário de pesquisa.....	126
4.3.1	Instrumentos de pesquisa.....	127
4.3.1.1	Gravações	127
4.3.1.2	Diários.....	128
4.3.1.3	Entrevistas formais.....	128
4.3.1.4	Contatos informais.....	129
4.3.1.5	Procedimentos de análise de dados.....	129
4.3.2	A escola.....	129
4.3.3	Os professores.....	130
4.3.3.1	Professor 1 (P1).....	131

4.3.3.2 Professor 2 (P2).....	132
4.3.3.3 Professor 3 (P3).....	134
4.4 Concepções de língua/linguagem, LE e ensino/aprendizagem de LE...	135
4.5 Concepções de gramática.....	142
4.6 A gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE.....	148
4.6.1 P1.....	149
4.6.2 P2.....	160
4.6.3 P3.....	168
4.7 Considerações finais do capítulo.....	177
 CAPÍTULO 5	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....	179
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183

SUMÁRIO DOS MODELOS GRAMATICAIS E COMUNICATIVOS

2.4.1 Modelo de análise taxonômica: constituinte imediato.....	40
2.4.2 Modelo de análise taxonômica: diagrama da ‘Caixa Preta’	40
2.4.3 Modelo de análise sintática.....	41
2.5.1 Modelo de análise estrutural de base gerativista.....	44
2.8.1 Quadro de equivalências: Casos de Fillmore e Papéis de Halliday.....	55
2.10.1 Quadro representativo do fenômeno da comunicação segundo Leech e Svartvik.....	66

1 - INTRODUÇÃO

1.1 A questão da gramática no contexto de ensino de línguas

A gramática tem sido motivo de preocupação constante por parte de estudiosos da linguagem, produtores de material didático, professores e pesquisadores da Lingüística Aplicada comprometidos com questões de ensino/aprendizagem de línguas. Em relação ao trabalho com a língua estrangeira (LE) nas escolas de ensino médio mais precisamente, tal preocupação é mais evidente, uma vez que os aprendizes, na maioria das vezes, convivem com um saber teórico e metalingüístico, na crença de que dominar gramática significa dominar a língua. Porém, como se tem verificado, os resultados têm sido geralmente frágeis e impalpáveis, expondo a fraqueza da relação entre aprender gramática e saber língua.¹

Num artigo publicado na *Folha de São Paulo* em setembro de 1990, intitulado “Alunos saem do colégio sem aprender inglês”, o jornalista Fernando Rossetti Ferreira aponta causas para o fracasso da LE nas escolas de ensino fundamental e médio. O autor começa o artigo com a pergunta “Do you speak English?”. Se a resposta for positiva, segundo ele, a aprendizagem certamente não terá ocorrido na escola.

Ao discutir o problema, o jornalista considera que o resultado alcançado não é satisfatório ao dizer que “o aluno sai da escola sem conseguir manter uma

conversação que vá além de diálogos triviais, incapaz de ler um artigo de revista norte-americana [...], ou mesmo escrever uma carta profissional simples”.

A culpa do fracasso escolar no ensino/aprendizagem de LE, segundo o autor, deve-se em geral à falta de motivação, resultante, por sua vez, de uma série de fatores, dentre os quais se destaca a demasiada ênfase em gramática.

Durante minha experiência como professor de LE tenho também observado que muitos professores de línguas ocupam grande parte das aulas com atividades gramaticais de baixa produtividade, trabalhadas com os aprendizes através de exercícios repetitivos, descontextualizados e muitas vezes enfadonhos, seguidos de referências constantes à estrutura e regras explícitas da língua-alvo, resultando em aulas inviáveis, de conteúdo fragmentado, com pouco valor para a construção e o desenvolvimento do novo sistema lingüístico nos estudantes.

O resultado, por sua vez, não é difícil de ser verificado, pois é comum encontrarmos alunos pouco tempo depois da conclusão do curso secundário que, ao fazerem uma retrospectiva da aprendizagem de LE durante o período escolar, decepcionam-se ao ver que quase nada lhes restou.

Tenho me deparado com alunos que, quando instados a demonstrar na prática o conhecimento de LE obtido nas séries escolares, afirmam que nada sabem. A resposta “nada” é uma hipérbole, pois por certo sempre aprendem algo, mesmo que em quantidade e qualidade mínimas. Não se pode esquecer, contudo, que a hipérbole representa *aumento* ou *diminuição exagerada*. Representa, pois, mesmo que parcialmente, uma verdade, o que leva a crer, no contexto de pesquisa, que há falhas no ensino/aprendizagem de LE em nossas escolas, tendo

¹ Formadores de opinião têm utilizado a expressão “fracasso escolar” para designar os poucos resultados da educação formal (vide, por exemplo, matéria trazida pelo jornalista Fernando Rossetti Ferreira na Folha de São

como uma das causas a representação gramatical nesse processo (cf. Fernando Rosseti Ferreira, op. cit.).

1.2 Objetivos

Torna-se importante antecipar que não é objetivo deste trabalho insurgir-se contra o ensino da gramática enquanto forma ou estrutura explícita. Considero que um conhecimento gramatical implícito (e em certos momentos explícitos) seja essencial para a operação de uma competência lingüístico-comunicativa, seja em língua materna ou estrangeira. O que trago aqui é uma discussão sobre o ensino/aprendizagem de base gramatical preponderante, ou *gramaticalista* (cf. Luft, 1995), termo ao qual me referirei de forma crítica neste estudo, bem como algumas das implicações de tal ensino para a construção de um novo sistema lingüístico-comunicativo no aprendiz quando este se põe a aprender uma outra língua.

O ensino/aprendizagem de fundo gramatical adquire aqui o sentido de processo cuja preocupação está voltada centralmente para a *forma* e secundariamente para o *significado* e/ou *conteúdo* disciplinar; prioriza a *metalinguagem* em detrimento da *linguagem* em seu sentido mais amplo de uso real da língua.

Tal concepção de ensino/aprendizagem (gramaticalista) não somente *privilegia* o estudo da estrutura lingüística, como neutraliza, de certa forma, a língua enquanto comunicação e/ou processo de interação social e produção de

efeitos de sentido entre interlocutores em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.²

Com o objetivo de ver mais de perto essa questão, optei por uma pesquisa qualitativa que se inicia com o mapeamento de como autores de obras basilares, lingüistas aplicados, aplicadores de lingüística³, gramáticos, professores e alunos concebem a gramática no processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

1.3 Perguntas de pesquisa

A pesquisa toma como sujeitos professores e alunos do ensino médio de uma escola particular, observados em aulas regulares de Língua Inglesa em situação real de ensino/aprendizagem no 1.º ano do curso colegial ou médio.

Levando em consideração os registros obtidos na escola-sede da pesquisa, na Região de Campinas, as perguntas levantadas foram:

A) Quais as concepções de língua/linguagem, LE e de gramática declaradas pelos sujeitos e subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem na situação de pesquisa?

A1) Como está equacionada a gramática nessa concepção?

A2) Que natureza apresenta a gramática encontrada na situação de pesquisa (que gramática é essa para o aluno e para o professor)?

² Essas concepções foram esboçadas com base no capítulo denominado *Concepções de Linguagem*, de Travaglia (1996: 21-23).

³ Consideram-se 'aplicadores de lingüística' aqueles que se ocupam exclusivamente da aplicação das teorias produzidas pela Lingüística.

B) Dadas as características metodológicas na situação de ensino/aprendizagem no contexto de pesquisa, a que abordagem podem ser vinculadas as concepções obtidas em (A)?

Busco, através das perguntas de pesquisa aqui trazidas, compreender melhor o valor da gramática em situação real de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira na escola média, objetivando auxiliar professores e alunos no processo de ensinar e aprender um LE em escolas de ensino médio.

A justificativa para as perguntas de pesquisa trazidas acima se dá ao fato de se considerar qualquer prática pedagógica ou de aprendizagem como oriunda das concepções subjacentes e eventualmente explícitas em relação a ela. Se a concepção de língua está equacionada à de gramática, obviamente ensinar/aprender língua será ensinar/aprender gramática e vice-versa. Por outro lado, se a concepção de língua se expande em busca de outras visões mais complexas, abarcadoras do contexto social como uso da língua em situações de verdade, como ação e interação sociolingüística, o resultado, por sua vez, será um processo de ensino/aprendizagem refletidor de tal concepção.

Verifica-se que o que compõe as aulas de língua inglesa em escolas brasileiras de ensino médio muitas vezes não é nada mais do que um repasse de conteúdos lingüísticos fragmentados, deslocados do mundo real e artificialmente divididos em capítulos, tópicos, repetidos pelos professores que, na maioria das vezes, não tiveram contato com outra fonte e forma de conhecimento senão aquela que aplicam, não raro “cegamente”, em suas aulas, denominadas “aulas de línguas”. O que está aqui em questão é qual a natureza desse processo de ensino e a que abordagem de ensinar e aprender ele está vinculado.

Como complemento do ensino/aprendizagem gramaticalista e talvez até com a finalidade de mostrar que a aprendizagem está efetivamente ocorrendo, as avaliações aplicadas pelos professores também privilegiam o conhecimento explícito de formas lingüísticas. Dados da minha própria biografia mostram que no período em que atuava como professor de Inglês e Português para a mesma turma da 5.^a série, em 1991, tive o privilégio⁴ de ter uma aluna vinda dos Estados Unidos e que, tendo chegado havia pouco de seu país, conhecia precariamente a língua portuguesa. A grande surpresa veio quando a aluna submeteu-se às primeiras avaliações escritas: tirou dez na prova de Português e seis e meio na de Inglês. Logo que concluí a atribuição de notas após as avaliações, suspeitei de que algo estava errado. Saberíamos ela menos inglês do que português? Obviamente não. Não estaria ela simplesmente se refugiando nas regras gramaticais explícitas da língua que lhe era menos familiar? Decorando tais regras como se fossem as tábuas da salvação e devolvendo-as nas provas, não conseguiria ela ótima avaliação em Português? E realmente foi assim naquela avaliação devido aos componentes gramaticais exigidos naquele modelo avaliativo.

Certamente o conteúdo exigido na avaliação aplicada àqueles alunos e em outras que compõem a jornada escolar traziam (e trazem) pouco espaço para exposição de um conhecimento mais significativo e abrangente de um sistema tão complexo como é a língua. Em consequência, mesmo apresentando notas satisfatórias em avaliações regulares exigidas pelo sistema escolar, o aluno não obtém sequer um resultado que preencha o espaço de uma conversação ainda que básica na língua-alvo.

⁴ Digo *privilégio* por ter esse episódio aumentado de forma irreversível minha percepção profissional do que fazia com a gramática na disciplina LE.

Essa discussão nos leva por um caminho inevitável, que é o da concepção de língua. Para Luft (1995: 62-64), saber língua é conhecer sua gramática implícita, dominar o léxico e conseqüentemente ser capaz de se comunicar oralmente através dessa língua, questão à qual voltarei com frequência em outros momentos da discussão por ser de fundamental importância na pesquisa e na prática pedagógica de qualquer professor de línguas.

Tenho como pressuposto que um esclarecimento dessas questões contribuirá para a ampliação dos estudos lingüísticos no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira em escolas de ensino médio.

1.4 Organização da dissertação

O trabalho compreende quatro capítulos. Neste introdutório (o primeiro), vimos a questão dentro do contexto, seguida de objetivos e perguntas de pesquisa. O segundo capítulo reconstitui a trajetória de alguns conceitos de gramática no decorrer da história nas últimas décadas, a fim de caracterizar com maior precisão a gramática presente no processo de ensino/aprendizagem de línguas nas escolas de ensino médio na atualidade.

O terceiro capítulo traz um questionamento sobre a gramática no processo de ensino/aprendizagem de línguas e na pesquisa, o que também subsidia, juntamente com o segundo capítulo, a análise interpretativa dos registros descritos no quarto capítulo, o qual se constitui de uma parte inicial esboçando a natureza e a metodologia de pesquisa e, num segundo momento, apresenta os sentidos levantados na interpretação dos registros obtidos na pesquisa. A interpretação está

permeada de recortes das aulas e descrição de reações dos aprendizes frente às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

No quinto e último capítulo, retomo alguns dos principais aspectos discutidos no decorrer do trabalho, encaminhando algumas das possibilidades de aplicação prática dentro da realidade descrita com o objetivo de trazer contribuições sobre a equação do jogo de esconde-esconde da gramática no processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE em escolas de ensino médio.

2 - GRAMÁTICA NA HISTÓRIA: UMA RETROSPECTIVA

2.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo mostrar concepções de gramática, sobretudo nas últimas décadas, a fim de ampliar nossa compreensão das teorias gramaticais que têm influenciado o processo de ensino/aprendizagem de línguas em escolas de ensino regular.

Juntamente com a resenha das gramáticas, realizarei ainda um balanço das contribuições gramaticais para a prática pedagógica de ensino de língua estrangeira (LE) através do conceito de língua/linguagem/LE.

2.2 Gramática na história: evolução e revolução

Por um tempo, no final dos anos 50 e começo dos anos 60, evidências indicavam que o ensino de gramática nas escolas seria reforçado pela influência de importantes trabalhos que se produziam no campo lingüístico. Contudo, difundiu-se entre os professores a existência de um conflito fundamental entre a gramática tradicional, até então ensinada nas salas de aula, e a “nova teoria lingüística” que tomava vulto. Não levou muito tempo para que muitos professores se achassem num sério dilema, pois se passou a supor que a gramática tradicional era ‘acientífica’ e, portanto, indigna de considerações sérias.

A situação agravou-se pelo fato de que os lingüistas encontravam-se indecisos acerca da natureza da linguagem e de como ela deveria ser estudada.

Como resultado, muitos professores ficaram desiludidos não somente com a então chamada 'lingüística moderna', mas com a lingüística em geral (incluindo a gramática tradicional), e houve uma reação generalizada contra o ensino de gramática nas escolas.

Depois da Segunda Guerra Mundial, as teorias de ensino de línguas passaram a apresentar uma tendência a enfatizar a importância do processo de automatização na aprendizagem. Alguns métodos de ensino de línguas, como o oral e o audiolingual, afirmavam que os métodos mais eficazes de ensino eram aqueles que traziam grande quantidade de prática oral e escrita.

Posteriormente, contudo, uma mudança de atitude tornou-se visível entre pessoas envolvidas com o processo de ensino/aprendizagem de LE. Segundo Allen e Widdowson (1975: 46), a experiência de um grande número de professores sugeria, em meados dos anos 70, que uma combinação de métodos indutivos e dedutivos poderiam produzir um melhor resultado.

Uma questão básica que levantamos neste ponto refere-se à *natureza* do conteúdo gramatical apresentado aos aprendizes. Se um professor precisa saber julgar o que constitui um tratamento apropriado de gramática para o ensino de LE em sala de aula, será necessário e vantajoso se ele estiver familiarizado com os principais desenvolvimentos nas teorias gramaticais modernas, mesmo que seja para julgar seu próprio trabalho.

Pressupõe-se aqui que um conhecimento de teorias gramaticais deva fazer parte indispensável da formação de todo professor de LE, mesmo que em muitos casos esse conhecimento permaneça apenas implícito em sua abordagem de ensinar, ou em suas atitudes diante dos problemas no ensino de línguas. Entende-

se que a gramática tem um papel a desempenhar no processo de ensino/aprendizagem de LE. Nesse sentido, relevam-se as palavras de Allen e Widdowson (1975: 47) ao afirmarem:

Em determinada situação de ensino em sala de aula tem que ser dada atenção à gramática, tanto quanto necessário a fim de promover uma aprendizagem rápida e eficiente. Portanto, veja-se o ensino de gramática não como um fim em si, mas como uma forma de auxiliar os estudantes a alcançar domínio prático da língua.

Mas, de que se constitui o corpo de fatos básicos que construíram a gramática no ensino de LE no decorrer dos tempos e quais suas forças e limitações? É possível que a resposta a essa pergunta esteja na retomada das várias abordagens de análise gramatical que têm sido apresentadas nas últimas décadas, onde se tenta descobrir a contribuição de cada um desses modelos de gramática para o ensino/aprendizagem de LE.

2.3 Gramática tradicional

Pode-se dizer que a lingüística moderna teve seu início com a publicação póstuma do *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, extraído de suas palestras. Porém, antes de Saussure, estendendo-se por cerca de dois mil anos, existe uma era de tradição gramatical. Se voltarmos aos gregos eruditos do quarto e quinto séculos a.C., por exemplo, encontraremos referências ainda mais remotas às categorias gramaticais que a maioria de nós aprendeu na escola.

As análises lingüísticas realizadas pelos gregos entre os séculos IV a.C. e II da nossa era incluíam a maioria dos conceitos básicos que ainda constituem a concepção leiga de 'gramática'. A classificação das palavras segundo o gênero

(masculino, feminino e neutro) fora realizada por Protágoras e outros estudiosos do século V. Os estóicos estabeleceram a distinção entre as vozes ativa e passiva, e entre verbos transitivos e intransitivos, tendo também definido a função dos casos nominativo e oblíquo. Os alexandrinos classificaram todas as palavras gregas em caso, gênero, número, tempo, voz e modo. Dionísio dividiu as palavras da língua grega em classes gramaticais — substantivo, verbo, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção.

A iniciativa grega foi amplamente seguida pelos posteriormente eruditos romanos. As gramáticas que se sucederam foram utilizadas durante a Idade Média e seguiram até o final do século XVII. As categorias tradicionais foram preservadas por diversos gramáticos, a fim de manter intacta a tradição de análises gramaticais que haviam durado desde o tempo de Aristóteles.

Um estudo da gramática tradicional não seria completo sem levar em conta os eruditos medievais que trouxeram avanços para a análise do latim. Os filósofos escolásticos interessavam-se pela gramática como uma forma de analisar a estrutura da realidade, tentando relacionar as categorias gramaticais às da lógica, epistemologia e metafísica.

Os ideais da gramática *especulativa* medieval — especulativa no sentido de prover um espelho do mundo — eclodiram no século XVII na França pelos professores de Port Royal, os quais viam na estrutura da língua um produto da razão, considerando que todas as línguas do mundo são variedades do mesmo sistema subjacente lógico e racional, pressuposição filosófica essa que apresenta semelhança com a teoria posteriormente desenvolvida por Noam Chomsky (1965) nos anos 60.

Dois tipos de gramática tradicional, nem sempre claramente distinguidos na literatura, são comumente tomados como ponto de partida para a discussão de teorias mais modernas: (a) a gramática *erudita* do final do século XIX e começo do século XX; e (b) a gramática *pedagógica*, essencialmente uma simplificação da gramática erudita.

A crítica generalizada à gramática tradicional que surge nos últimos anos refere-se em parte aos métodos empregados pelos gramáticos eruditos, principalmente às deficiências das versões “simplificadas” da gramática erudita levadas a uso nas escolas.

Tanto os gramáticos eruditos quanto os pedagógicos têm sido criticados pela aceitação de definições *nocionais* e *imprecisas* de alguns elementos da língua e outras categorias gramaticais. Por exemplo, há mais de uma forma de definir uma categoria lingüística, como, por exemplo, o substantivo, que pode ser visto de uma perspectiva ora *morfológica*, ora *funcional*, ora *nocional*.

Uma definição morfológica é aquela que está baseada na classificação das formas físicas de uma língua; a definição funcional baseia-se na relação entre palavras, numa frase, com referência aos conceitos de ‘sujeito’, ‘objeto’, ‘complemento’, etc., e a definição nocional baseia-se no entendimento da relação das palavras com os fenômenos do mundo real que elas denotam.

Assim, um substantivo pode ser definido morfológicamente como uma palavra que se enquadra na relação de contraste entre singular e plural (*menino*, *meninos*); pode ser definido funcionalmente como uma palavra que serve como sujeito de um verbo, e nocionalmente como nome de uma pessoa, lugar ou coisa.

Nenhuma dessas definições seria completa por si mesma, mas estaria chamando a atenção para diferentes aspectos dos substantivos que representariam diferentes enfoques na descrição de uma língua.

Uma das críticas feitas por Haug (1983) ao ensino de gramática nas escolas brasileiras refere-se ao fato de que, segundo a autora, existem pontos inconsistentes, além de outros problemas, na própria gramática. E isso não é difícil de se perceber. Nas gramáticas ensinadas em salas de aula, por exemplo, substantivos e verbos são definidos nocionalmente, e outros elementos definidos funcionalmente, com base na definição de substantivos e verbos.

Diz-se também que o adjetivo é uma palavra que modifica um substantivo; o advérbio modifica um verbo; o pronome substitui um substantivo; a preposição relaciona outros elementos das frases; a interjeição permanece sozinha, sem se relacionar com outras partes da frase. O resultado de tal procedimento no ensino pode ser observado no número escasso de estudantes que aprendem a definir, identificar e até mesmo usar substantivos, verbos, e outras categorias gramaticais.

Uma crítica que surge em relação à gramática tradicional é que as explanações estendem-se nos detalhes, mas falham em esquematizar claramente as principais construções. Além do mais, quando ocorre a distribuição de conteúdos em capítulos, seguindo daí uma divisão da língua em partes ou tópicos, a informação gramatical — por exemplo, os fatos referentes a sentenças interrogativas, negativas ou passivas — tende a ser dada de forma difusa e compartimentalizada.

Os objetivos e métodos da gramática tradicional estão sujeitos a inúmeras críticas. Contudo, temos que reconhecer suas virtudes. Os guias tradicionais

proveram uma série de termos e distinções que a maioria de nós usou para formalizar conhecimentos sobre a própria língua.

Por outro lado, uma tendência posterior nos estudos lingüísticos, envolvendo uma tentativa de descrever o sistema abstrato de regras que estão por trás das formas de superfície da língua, levou a uma notável reestruturação nos métodos e conteúdos da gramática tradicional.

2.4 Gramática taxonômica

No final do século XIX, a ciência puramente lingüística era mais ou menos equiparada à lingüística comparativa, a qual, por sua vez, buscava comparar as línguas indo-européias. O ponto de vista filosófico que prevalecia era o dos *neogramáticos*, cujo trabalho resultava no acúmulo de grande quantidade de dados e na proliferação de regras para justificar cada fenômeno individualmente, sem estabelecer qualquer visão da língua como um todo.

Nas duas primeiras décadas do século passado, ocorreu uma mudança de direção fundamental nos estudos lingüísticos. Essa mudança pode ser caracterizada como transferência de uma visão lingüística centrada em *itens* para uma visão centrada em *estruturas*. De acordo com os estruturalistas, sons, palavras e partes de sentenças não têm significado em si mesmos; adquirem significado somente quando contrastados e combinados com outros itens dentro do sistema lingüístico.

Na primeira metade do século XX, a expressão *estruturalismo* passou a possuir dois sentidos distintos. O primeiro e mais amplo, vigente a partir das duas primeiras décadas, está baseado na crença de que cada língua representa uma

estrutura única, e que a chave para o seu conhecimento é o estudo dos elementos lingüísticos, não isoladamente, mas como parte de um sistema que compõe um todo.

Num segundo sentido, mais específico, estão as visões e metodologias da escola dominante dos lingüistas americanos dos anos 30 a 50. Durante esse período, Bloomfield (1933) publicou o que é conhecido tradicionalmente como *gramática estrutural*, *taxonômica*, ou *bloomfieldiana*.

O termo *estrutural* passa aí a indicar uma preocupação mais com a forma do que com a “referência no mundo”; *taxonômico* refere-se aos procedimentos classificatórios indutivos sobre os quais tais gramáticas estavam baseadas, e *bloomfieldiana* evoca as influências das idéias de Bloomfield, incorporadas no seu livro *Language* (1933), onde muitas das hipóteses básicas do grupo se apresentavam de forma definida.

Os procedimentos da gramática taxonômica desenvolveram-se como uma rebelião consciente contra os métodos tradicionais de análise. As características da gramática tradicional que os lingüistas taxonômicos tomaram como exceção simbolizavam o estabelecimento de categorias gramaticais com base em definições nocionais e na hipótese de que há categorias universais que controlam todas as línguas.

Os lingüistas taxonômicos baseavam-se na hipótese de que as categorias gramaticais deveriam ser definidas não em termos de noções (como substantivo, etc.), mas em termos de distribuição, e que a estrutura de cada língua deveria ser descrita sem referência à suposta universalidade de tais categorias.

Diferentemente da atividade dos gramáticos tradicionais, considerava-se que uma descrição taxonômica seria formal no sentido de que as unidades de análise eram definidas internamente na relação de umas com as outras, em vez de externamente na relação de categorias psicológicas, lógicas e metafísicas.

Seguindo a abordagem estrutural de análise lingüística, evidenciou-se o estabelecimento de um conjunto de unidades que podiam ser descritas objetivamente, usando as unidades de estruturas formais como base para o conceito de significado. Um gramático tradicional, por outro lado, estaria mais propenso a começar com um conceito intuitivo de significado, prosseguindo, a partir daí, na designação de nomes técnicos para as palavras e grupos de palavras com os quais esses significados estariam associados.

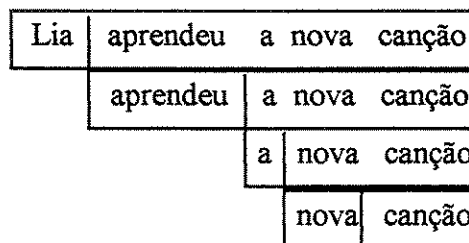
A desvantagem do método tradicional estava em que a análise era altamente dependente da intuição individual, e na ausência de qualquer procedimento objetivo para tomada de decisão, nos casos mais difíceis, as gramáticas podiam variar consideravelmente.

Baseando a descrição de orações em critérios distribucionais, e não de significado, evitar-se-ia a necessidade de decisões subjetivas, assegurando-se que cada parte da análise pudesse ser testada e verificada por qualquer um que escolhesse consultá-la ou fazer uma descrição baseada nos mesmos princípios.

Assim, os procedimentos dos lingüistas taxonômicos passaram a apresentar um interesse na formalização da *estrutura superficial*. Por *estrutura superficial* deveria se entender um tipo de estrutura que segmentava cada seqüência de elementos de uma sentença nas partes de que esta se constituía, segmentando, posteriormente, os constituintes de tal forma que todos os elementos na análise

estivessem diretamente relacionados com a seqüência linearmente distribuída. Nessa análise, cada um dos elementos era caracterizado como um *constituente imediato*, o qual poderia estar apresentado na forma de uma espécie de suporte hierárquico.

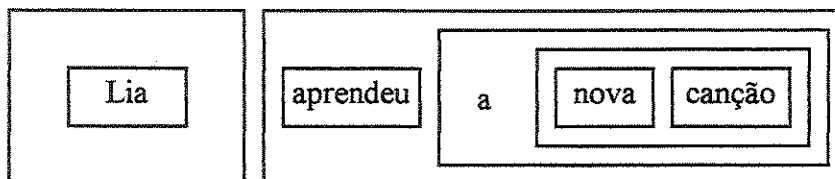
Exemplo:



2.4.1 Modelo de análise taxonômica: constituinte imediato

Usando uma outra forma de representar as relações de estruturas de superfície, temos os diagramas da ‘Caixa Chinesa’ usados por Francis (1958), onde a estrutura dos constituintes imediatos está indicada pelo isolamento de cada constituinte num compartimento em que cada estrutura combina com as demais.

Exemplo:



2.4.2 Modelo de análise taxonômica: diagrama da ‘Caixa Chinesa’

Essa análise justifica-se se os constituintes forem reduzidos a categorias que tenham sido classificadas. Assim, o termo *Lia* poderia ser classificado como

‘sintagma nominal’, e *aprendeu a nova canção* como ‘sintagma verbal’; *aprendeu* seria classificado como ‘verbo’ e *a nova canção* como uma outra ocorrência da categoria ‘sintagma nominal’, e assim por diante, sendo uma classificação para cada um dos constituintes na sentença.

Diagramas de constituintes imediatos como esses mostravam modelos de relações em sentenças simples, mas tornavam-se de difícil configuração, e conseqüentemente confusos, se o método de análise se estendesse a sentenças maiores e mais complexas.

Um tipo de análise freqüentemente encontrada no processo formal de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, e que certamente faz parte da experiência de professores e aprendizes da nossa língua, apresenta as seguintes características:

sujeito	verbo transitivo direto	objeto (direto)		
		adjunto adnominal	adjunto adnominal	núcleo objeto (direto)
Lia	aprendeu	a	nova	canção

2.4.3 Modelo de análise sintática

Esse tipo de análise é semelhante ao da gramática tagmêmica (do grego *tagma*, que significa ‘arranjo, distribuição, organização’), em que cada seqüência gramatical é considerada independente e as palavras classificadas de acordo com as classes a que pertencem. Na gramática tagmêmica, a unidade gramatical básica é uma correlação que corresponde às unidades sonoras contrastivas (fonemas) na fonologia, e às unidades de formas significativas (morfemas) na morfologia.

Na análise tagmêmica, os exemplos mais amplos são apresentados basicamente com a finalidade de chamar a atenção para um número limitado de relações estruturais, ocorrendo diversas vezes em diferentes combinações para formar um grande número de sentenças diferentes entre si.

Tanto a gramática taxonômica quanto a tagmêmica tornaram-se populares entre os teóricos que as “prescreviam” aos professores de línguas por causa da aparente precisão e objetividade que apresentavam, levada em consideração o uso “consistente” de uma técnica descritiva uniforme, buscando mostrar, em termos “simplificados”, como funciona o sistema lingüístico como um todo.

2.5 Gramática estrutural

Como posto acima, as duas décadas que seguiram a Segunda Guerra Mundial, as técnicas de classificação de modelos baseadas na combinação de lingüística taxonômica e psicologia comportamental foram firmemente estabelecidas como parte da metodologia de ensino de LE. Os métodos de ensino de língua materna, por outro lado, ou permaneciam altamente tradicionais, ocupando-se na maior parte do tempo de análise de textos literários e de sentenças de base altamente intuitivas, lógicas e semânticas, ou procuravam enfatizar a criação de expressões próprias, buscando prover uma instrução sistemática dos princípios subjacentes de gramática.

Posteriormente, o interesse de lingüistas e professores de línguas centrou-se no desenvolvimento de vários modelos gerativos, dentre os quais está presente a gramática gerativo-transformacional de Chomsky (1965), a qual foi e tem sido amplamente discutida. Essa gramática tinha por objetivo especificar a natureza do

conhecimento lingüístico do falante com tanta precisão e com tantos detalhes que, supunha-se, mesmo alguém que não conhecesse determinada língua seria capaz de produzir suas formas simplesmente seguindo as regras gramaticais, sem ter que recorrer a qualquer outra fonte de informação a não ser a gramática.

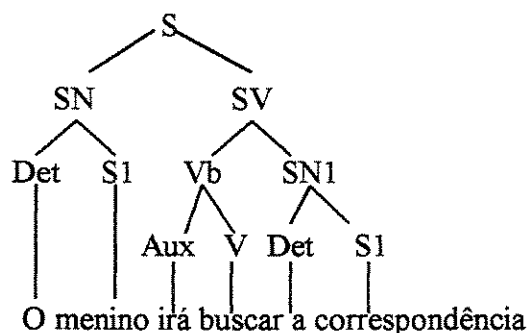
A gramática puramente transformacional, por sua vez, incorporava dois aspectos da descrição sintática: um deles era chamado de *estrutura superficial* (como visto na página 31), e o outro, mais abstrato, de *estrutura profunda*. Esses aspectos eram acompanhados por um conjunto de regras transformacionais que relacionava as duas estruturas.

A gramática gerativo-transformacional, desenvolvida por Chomsky (1965), evidenciou-se pelo fato de prover introspecções na estrutura lingüística. Segundo Chomsky, a gramática apresentava três tipos de regras: *estruturais*, *transformacionais* e *morfofonêmicas*. As regras morfofonêmicas operam, segundo Chomsky, com seqüências de símbolos gerados pela estrutura da frase e pelas regras transformacionais, além de designar a tais seqüências uma representação fonêmica.

Para exemplificar as regras estruturais, consideremos o seguinte modelo proposto por Chomsky (1965):

S = sentença
SN = sintagma nominal (sujeito)
SN1 = sintagma nominal 1 (objeto gramatical)
SV = sintagma verbal (predicado)
Det = determinante (artigo, numeral, etc.)
S1 = substantivo
Vb = locução verbal
Aux = verbo auxiliar
V = verbo (principal)

Em princípio, uma sentença (S) seria dividida em sintagma nominal (SN) e sintagma verbal (SV). Cada um desses componentes está subdividido em estruturas menores, até chegar à classificação individual dos elementos. Assim, numa sentença como “*O menino irá buscar a correspondência*”, temos:



2.5.1 Modelo de análise estrutural de base gerativista

Contudo, foram apontadas restrições na ocorrência dos itens lexicais a fim de evitar, por exemplo, uma frase como *a correspondência irá buscar o menino*, o que veio a ser solucionado apenas posteriormente, em estudos mais profundos, ao se considerar que *correspondência* é um ser inanimado, e *menino*, animado, sendo *buscar* uma condição possível somente a um ser animado. Quanto às regras, percebeu-se que são capazes de gerar somente um número reduzido de sentenças, as quais, além do mais, têm que ser simples.

Para esse tipo de análise, os gramáticos tiveram que ampliar cada vez mais o número de regras, visto que em cada frase nova o número de elementos possíveis dentro de cada constituinte se multiplicava, como, por exemplo, o número de elementos do *Det* (artigo, numeral, pronome adjetivo, etc.). Ao mesmo tempo, nem sempre o *SI* é um substantivo, pois pode dar lugar a um pronome.

Os predicados, por sua vez, nem sempre trazem a mesma natureza de verbos, os quais podem ser transitivos, intransitivos, de ligação, etc., alterando o complemento, fazendo com que aumente, conseqüentemente, o número de subclasses de verbos, categorizados conforme o meio sintático em que ocorrem.

O modelo proposto por Chomsky contém o mesmo tipo de informação de um diagrama de constituinte imediato apresentado no item anterior, porém está apresentada na forma de regras que estão sujeitas ao fato de que cada passo na derivação das sentenças tem que estar plenamente especificado, o que deve ser feito, evidentemente, com extrema precisão.

2.6 Gramática transformacional

As análises estruturais eram feitas inicialmente com sentenças de estrutura simples. Houve, posteriormente, necessidade de se enfrentarem sentenças mais complexas, como referências às vozes ativa e passiva, as quais apresentam a mesma estrutura profunda, porém diferem em termos de distribuição de elementos na estrutura superficial. Chomsky justifica que a noção de estrutura de frase é adequada apenas a uma pequena proporção das sentenças de uma língua, e que o restante seja considerado simplesmente derivação pela aplicação de outras regras às estruturas trazidas pela gramática estrutural, às quais denominou *regras transformacionais*.

Com respeito às propriedades formais, as regras transformacionais são diferentes das regras estruturais. Estas, por sua vez, desenvolvem uma única representação de cada vez. Já as regras transformacionais diferem em que cada

regra opera sobre a estrutura completa, podendo ser analisada em termos de “elementos” aos quais se refere.

Com isso, considerou-se que as regras estruturais são muito restritas na forma, mas que as regras transformacionais podem desempenhar um grande número de operações complexas. Além do mais, as limitações da gramática estrutural mostram que cada regra estrutural aplica-se — ou falha em aplicar-se — a uma determinada seqüência de elementos de acordo com os símbolos que realmente apresenta na seqüência, sem referência a qualquer das regras gramaticais anteriores. Dessa forma, passa-se a conhecer não somente quais, mas também o *tipo* de constituintes, ao passo que a gramática estrutural requer que voltemos aos estádios anteriores da derivação a fim de determinar a que a regra se aplicará.

Na análise transformacional, cada estrutura superficial deriva de outra subjacente. Usando regras transformacionais, é possível estabelecerem-se relações sistemáticas entre as sentenças, embora em termos de estrutura superficial as sentenças possam ser bastante diferentes umas das outras. Mesmo tendo a versão revisada da gramática transformacional revelado um grande número de fatos sobre a estrutura da língua, tais percepções continuaram apresentando dificuldades de uso por professores em sala de aula, visto não haver entendimento completo de tais dificuldades sem que se fizessem referências a um sistema muito complexo de regras.

Levando em consideração que o objetivo dos lingüistas transformacionais é explicar a natureza da competência lingüística, Chomsky deixa claro que mesmo a estrutura sintática, em todos os seus aspectos, não traz uma representação da forma como a língua é usada na comunicação real.

Visto, também, que o propósito da gramática pedagógica é a provisão de dados lingüísticos que possam servir como base para a comunicação, pode parecer que haja poucas razões para buscar na gramática transformacional soluções de como trabalhar gramática em sala de aula.

2.7 Gramática de casos

Viu-se no modelo de análise estrutural, apresentado no item 2.5, que uma sentença (S) como “*O menino irá buscar a correspondência*” é composta de um sintagma nominal [(SN) *o menino*] e um sintagma verbal [(SV) *irá buscar a correspondência*]; o sintagma nominal é composto por um determinante [(Det) *o*] e um substantivo [(S1) *menino*]; o sintagma verbal é composto por uma locução verbal [(Vb) *irá buscar*] e um sintagma nominal 1 [(SN1 = objeto gramatical) *a correspondência*]; a locução verbal é composta por um verbo auxiliar [(Aux) *irá*] e um verbo principal [(V) *buscar*]; e o sintagma nominal 1 é composto por determinante [(Det) *a*] e um substantivo [(S1) *correspondência*].

Para essa sentença, a gramática tradicional considera que *O menino* funciona como sujeito, e *irá buscar a correspondência* como predicado, sendo *irá buscar* o verbo e *a correspondência* objeto do verbo.

Segundo Chomsky (1965), os termos ‘sintagma nominal’ e ‘sintagma verbal’ são chamados de *categóricos* e os termos ‘sujeito’, ‘predicado’ e ‘objeto’ de *funcionais*. As relações gramaticais existentes entre *menino* e *buscar*, e entre *buscar* e *correspondência* são definidas em termos de relações funcionais.

Em princípio, segundo Chomsky, extraem-se informações referentes às funções gramaticais diretamente da ‘re-escrita’ das regras de base. Uma razão

pela qual sentenças com diferentes estruturas superficiais estão interrelacionadas é que as relações funcionais entre sintagma nominal e verbo permanecem em constante transformação. Por exemplo, o substantivo/sujeito de uma sentença na voz ativa e o agente da passiva da mesma sentença sustentam idêntica relação funcional com o verbo — ambos denotam o agente da ação do verbo.

No exemplo:

- (1) (a) O menino irá buscar a correspondência.
- (b) A correspondência será buscada pelo menino.

Considera-se que *o menino*, em ambas as sentenças, pode ser chamado de ‘sujeito lógico’, ao passo que somente na primeira sentença será chamado de ‘sujeito gramatical’. Contudo, nem todos os sujeitos lógicos são agentes como *o menino*.

Considerem-se as seguintes sentenças:

- (2) O menino recebeu uma carta.
- (3) O menino caiu da cadeira.
- (4) O menino sentia dor de cabeça.
- (5) O menino tem um videogame.

O envolvimento de *o menino* nos eventos ou situações descritas em (2), (3), (4) e (5) parece apresentar diferença significativa em cada caso, e em nenhuma dessas sentenças — pelo menos fora de um contexto específico — o sujeito pode ser considerado um ‘agente’ no sentido de originador deliberado de uma ação.

Parece, através desses exemplos, que as relações funcionais entre sintagmas nominais e verbos são bem mais complexas do que o tratamento sugerido por Chomsky para a questão da função. Por essa razão, as conclusões de Chomsky têm sido desafiadas por lingüistas que argumentam que a definição de

‘sujeito’ e ‘objeto’ deveria ser considerada antes mesmo dos termos categóricos como ‘sintagma nominal’ e ‘sintagma verbal’.

Alguns linguistas têm ido um pouco além ao discutir a questão. Segundo Fillmore (1968), por exemplo, funções como as de ‘sujeito’ e ‘objeto’ são relativamente superficiais, e subjacente a elas está uma especificação sintática que o autor chama de *profunda*, onde, segundo ele, *agentivo*, *instrumental*, *locativo* e *dativo* são considerados elementos determinantes.

Para Fillmore, os casos estão assim representados:

Agentivo (A):

Caso do instigador animado da ação identificada pelo verbo;

Instrumental (I):

Caso da força ou objeto inanimado casualmente envolvido na ação ou estado identificado pelo verbo;

Dativo (D):

Caso do ser animado sendo afetado pela ação ou estado identificado pelo verbo;

Locativo (L):

Caso que identifica a localização ou orientação espacial na ação ou estado identificado pelo verbo;

Objetivo (O) ou Neutro (N):

Caso de qualquer objeto representável por um substantivo cujo papel na ação ou estado identificado pelo verbo decorra da interpretação semântica do verbo em si.

Para Fillmore, não existe relação um-a-um entre as categorias de caso e as categorias de estrutura profunda tais como ‘sujeito’ ou ‘objeto’. Assim, *João* é *agentivo* em 6 (a) e (b):

- (6) (a) João abriu a porta.
 (b) A porta foi aberta por João.

João é *dativo* em 7 (a) e (b), mas também em (c):

- (7) (a) Pedimos a João para que vencesse.
(b) Era evidente para João que ele venceria.
(c) João acreditava que venceria.

Nas seguintes sentenças, *a faca é instrumental*:

- (8) (a) A faca cortou o pão.
(b) João cortou o pão com a faca.
(c) João usou a faca para cortar o pão.

Em 6, 7 e 8, a função de cada sintagma nominal permanece a mesma a despeito das estruturas de superfície das sentenças. Se quisermos descrever os processos pelos quais um conjunto de categorias de caso na estrutura profunda é percebido em diferentes formas na estrutura superficial, precisamos das propriedades transformacionais dos verbos, o que inclui a seleção de preposições e complementos na estrutura superficial, bem como a escolha de um sintagma nominal que se torne sujeito de tal estrutura.

A ênfase nos predicados e nos tipos de papel da gramática de Fillmore torna possível separar os fenômenos puramente sintáticos das interpretações semânticas. Nessa abordagem, dois verbos fonologicamente distintos num predicado — *comprar/vender*, *ensinar/aprender*, *enviar/receber* — podem ser interpretados como sendo semanticamente idênticos pelo fato de envolverem os mesmos papéis, embora difiram no processo que organiza os elementos em configurações sintáticas.

Assim, nas sentenças “*João enviou uma carta a Maria / Maria recebeu uma carta de João*” a relação de ‘João’ para com ‘enviou’ é a mesma que ‘recebeu’ para com ‘João’, e a relação de ‘enviou’ para com ‘Maria’ é a mesma que ‘Maria’ para com ‘recebeu’. Usando a noção de casos, podemos dizer que

em ambas as sentenças *João é agente, a carta é objetivo e Maria é a 'receptora' (beneficiada)*.

A relevância da gramática de casos para o ensino de línguas não foi ainda bem explorada, mas uma possível aplicação é sugerida por Bowers (1971), o qual sugere que a noção de transformações opcionais nos capacita a distinguir dois tipos de sentidos nas sentenças: sentido 'proposicional': preocupa-se com a relação lógica entre palavras; sentido 'situacional': reflete a habilidade dos falantes de enfatizar uma parte da proposição em vez de outra, expressando assim sua própria atitude com relação ao conteúdo proposicional da sentença.

A gramática de casos de Fillmore busca seus próprios caminhos, em relação ao modelo transformacional proposto por Chomsky, porém serve apenas como um instigador de uma espécie de reorganização de formas, permitindo ao falante focar os itens da estrutura proposicional da sentença.

2.7.1 Informação proposicional e modal numa gramática

Como vimos, a gramática de casos representa a estrutura profunda em termos de sintagmas nominais associados a um verbo. Essa ordem constitui o *conteúdo proposicional de sentenças*. A gramática de casos permite que se reconheça a equivalência cognitiva de sentenças que podem parecer diferentes umas das outras na estrutura superficial. Assim, podemos dizer que as diferentes formas de estrutura superficial derivam de uma proposição comum na representação de uma estrutura profunda.

Porém, suponhamos a existência de uma sentença que traga como elemento novo e diferente o aspecto ou o tempo do verbo. Por exemplo:

- (9) (a) O vento tinha derrubado o vaso.
(b) O vaso tinha sido derrubado pelo vento.

A relação entre os sintagmas nominais e o verbo permanece a mesma, e a esse respeito podemos dizer que as sentenças expressam a mesma proposição. Ao mesmo tempo, as sentenças não expressam exatamente o mesmo significado cognitivo. Ou seja, embora as sentenças tenham exatamente a mesma representação na estrutura profunda, apresentam diferença de significado pela escolha do modo de distribuição dos elementos na estrutura superficial. Isso indica que não é suficiente que a estrutura profunda contenha informação sobre o *significado proposicional*; ela (a estrutura profunda) deve incluir informação sobre *significado modal*, o qual é representado pela relação entre o conteúdo proposicional e a distribuição dos elementos na organização da estrutura superficial.

Podem-se postular, a partir daí, dois elementos básicos na estrutura profunda das sentenças: uma *proposição*, que consiste de um sintagma nominal associado a um verbo, e uma *modalidade*, que consiste de características como tempo, aspecto, modo, negação, e assim por diante.

Exige-se, ainda, que haja como referência atividades, eventos, processos, etc., a fim de se expressar a forma como os falantes de uma língua vêem o mundo e como ele está organizado ao seu redor. Essa função é provida pelos constituintes proposicionais da gramática de casos. Como Fillmore (1968: 24) afirma:

As noções de casos compreendem um conjunto de conceitos universais e presumidamente inatos, os quais identificam certos tipos de julgamentos que os seres humanos são capazes de fazer sobre os eventos que ocorrem ao seu redor, julgamentos

esses acerca de questões como ‘quem fez’, ‘a quem aconteceu’ e ‘quem foi o responsável’.

O elemento ‘modalidade’, na gramática de casos, justifica uma segunda função básica da língua que está relacionada ao fato de que, ao referir-se às atividades, aos eventos, etc., o falante expressa sobre eles sua própria orientação. Essa orientação pode ser ‘física’, no sentido de envolver o posicionamento do falante no momento da fala em relação às atividades e eventos aos quais se refere, e pode ser também de uma espécie que Fillmore denomina ‘psicossociológica’, através da qual o falante apresenta uma determinada atitude em relação ao que está sendo referido, representando-o como algo que é possível, desejável, ou está prestes a acontecer. Esse aspecto de orientação é provido pelas categorias gramaticais de *modo* e *modalidade*, no sentido tradicional.

Dessa forma, o falante de determinada língua usa sentenças não simplesmente para expressar proposições referentes ao que acontece ao seu redor, mas também para expressar seu papel como falante em relação ao que ele se refere e, entretanto, necessariamente em relação a quem está falando. Nesse sentido, a gramática justifica-se pelo componente proposicional, de um lado, e pelo componente modalidade do outro.

Na gramática de casos, é o primeiro componente (proposicional) que recebe atenção detalhada. O segundo (modalidade) é mencionado somente a fim de que possa ser excluído da consideração. Isso faz com que Fillmore seja capaz de prover uma outra avaliação da estrutura proposicional das sentenças, apesar de estar lidando somente com aspectos gramaticais.

2.8 Gramática funcional de Halliday

Fillmore, ao referir-se à estrutura profunda, não fala sobre os constituintes básicos em termos de componentes funcionais da língua. Sua gramática emerge de um estudo da operação interna do sistema lingüístico. Halliday (1970), por outro lado, considera a língua não no seu interior, mas no que, segundo ele, *gera a linguagem*, ou o seu exterior.

O autor pergunta por que a língua é estruturada da forma como é, e não de outra forma, ao que ele próprio busca responder ao dizer que é porque a língua reflete as funções exigidas pela própria linguagem, ao servir como um meio de comunicação social.

Halliday (1970) distingue três funções principais da língua. A primeira é aquela já considerada na justificativa do componente proposicional de Fillmore. Halliday chama essa função de *experencial* ou *ideacional*:

A língua serve para expressar um 'conteúdo': isto é, a experiência que o falante possui do mundo real, incluindo o mundo interior da sua própria consciência. Podemos chamar isso de função ideacional... Ao apresentar essa função, a língua também dá estrutura à experiência, e ajuda a determinar nossa maneira de ver as coisas, de modo que requer algum esforço intelectual para vê-las de qualquer outra forma que não aquela que a nossa língua nos sugere (p. 143).

É a função ideacional, pois, que, segundo o autor, ao mesmo tempo expressa e estabelece nosso conceito de realidade; é o meio pelo qual ordenamos nossas experiências pelo reconhecimento das relações de causa e efeito.

Halliday toca, aqui, na questão de como nossa visão de realidade está situada na correspondência com a estrutura lingüística ao apontar para o sistema da *transitividade* da gramática como sendo a área que reflete a função ideacional da língua. Para isso, ele define 'transitividade' como tipo de processo no qual os

papéis participativos e circunstanciais estão envolvidos. Por exemplo, para Halliday, numa sentença como:

(10) Paulo comprou uma bicicleta na feira.

existe um *processo*, expressado pelo verbo, e dois *papéis participantes*, constituídos por um ‘ator’ (*Paulo*) e um ‘alvo’ (*uma bicicleta*), e por um *papel circunstancial* chamado de ‘lugar’ (*na feira*).

São os papéis participantes que entram na constituição das diferentes sentenças ou orações, sendo os papéis circunstanciais periféricos à natureza do processo em si. Além dos papéis de ‘ator’ e ‘alvo’, Halliday também distingue outros papéis participantes, como ‘resultante’, ‘beneficiário’, ‘receptor’, ‘instrumento’ e ‘força’.

Pode-se ver aqui como as funções de transitividade de Halliday correspondem aos casos de Fillmore:

Casos de Fillmore	Papéis de Halliday
agentivo	ator
objetivo	alvo
instrumental	instrumento
dativo	receptor
Factivo	resultante
beneficiado	beneficiário
Fonte	força
locativo	lugar

2.8.1 Quadro de equivalências: Casos de Fillmore e Papéis de Halliday

Percebe-se que Fillmore, como se estivesse operando de dentro do sistema gramatical, relaciona as noções semânticas à categoria linguística de casos, ao passo que Halliday, agindo como se estivesse no exterior do sistema, associa-os

diretamente com o conceito sociológico de *função*. Ambos, porém, estão trabalhando com as mesmas formas e noções da estrutura lingüística.

A proposição, na gramática de casos, corresponde às opções de transitividade descritas na gramática ‘funcional’ ou ‘sistêmica’ de Halliday. Porém, Halliday não se restringe, como Fillmore, a uma avaliação dessa área da gramática. Ele reconhece como igualmente importantes duas outras funções, cada uma das quais determinando a maneira como a língua é estruturada.

A primeira delas relaciona-se à forma como o falante expressa sua orientação em relação ao conteúdo proposicional ou ideacional da mensagem. Halliday refere-se a essa função como *interpessoal*, a qual se manifesta pela categoria gramatical de ‘modo’. Essa categoria é percebida através do sistema de modelos exemplificados pelos tipos de sentença declarativa, interrogativa e imperativa, e através de advérbios.

Assim, se considerarmos uma sentença como:

(11) Paulo comprou uma bicicleta na feira?

veremos que a proposição da sentença (11) é a mesma contida no exemplo (10), e estaria representada ou pela especificação dos papéis que operam num sistema de transitividade (ator / processo / alvo / lugar), ou pela especificação dos casos de Fillmore (verbo / agentivo / objetivo / locativo). Contudo, embora ambas as sentenças sejam semelhantes no sistema de transitividade, diferem no fato de que o exemplo (10) é uma sentença declarativa, ao passo que (11) exemplifica uma sentença interrogativa.

Pode-se dizer que uma sentença como (11) deixa o falante, segundo Halliday, no papel de elemento *inquiridor*, impondo ao mesmo tempo ao ouvinte

o papel de *respondente*, o que envolve uma atividade interpessoal. Da mesma forma, um imperativo designa papéis para o falante e para o ouvinte na interação: o falante assume o direito de designar a atividade do ouvinte e desse modo designa, pelo menos no momento da fala, um papel *subserviente* à pessoa a quem se refere.

Com isso, algumas áreas da gramática passam a ser apresentadas em correspondência com certas funções interpessoais, refletindo, se assim se pode dizer, a operação da língua como um meio de interação social. Dessa forma, as três opções no sistema de modo para as sentenças (declarativa / interrogativa / imperativa) relacionam-se às três funções, conhecidas tradicionalmente como principais da linguagem: dizer algo a alguém, perguntar algo a alguém, e pedir que alguém faça algo.

No que se refere a fatores físicos e sociais relacionados aos fatores lingüísticos, temos exemplos de direitos e obrigações (fatores sociais) e de possibilidade e necessidades (fatores físicos). Vejamos os seguintes exemplos:

- (12) Carlos não poderá vir à festa. (sua mãe não vai deixar)
- (13) Carlos não poderá vir à festa. (ele está gripado)
- (14) Você precisa sair às dez horas. (para pegar o trem)
- (15) Você precisa sair às dez horas. (para não me comprometer)

Aqui, o exemplo (12) refere-se ao que Carlos tem direito de fazer (ou não), e (13) refere-se ao que ele é capaz de fazer e relaciona-se a uma possibilidade. Da mesma forma, o exemplo (14) refere-se a uma necessidade e (15) a uma obrigação. Direitos/obrigações e possibilidades/necessidades não limitam eventos absolutamente. Pode-se reconhecer uma obrigação sem se submeter a ela, bem como reconhecer uma necessidade geral, porém aceitar que um determinado

evento possa estar ligado a ele. Em outras palavras, os auxiliares (*poderá/precisa*) também refletem as noções de *volição* e *variação*, sendo *volição* o escopo individual para liberdade de comportamento, e *variação* o grau ao qual os eventos não estão limitados pelo que é necessário e possível.

Em trabalhos anteriores sobre gramática gerativo-transformacional era considerado irracional esperar que um lingüista estudasse algo além de estruturas de sentenças, e considerações sobre uso eram excluídas como sendo aspectos de desempenho, e conseqüentemente não pertencentes ao campo de trabalho de um lingüista, cujo propósito único era a *descrição* da competência lingüística. Porém, o *significado modal* das sentenças impulsiona a lingüística a investigar como as sentenças são usadas para realizar diferentes *atos comunicativos*, ou como a modalidade reflete a *função social* da linguagem.

Posteriormente, surgem tentativas de incorporar, numa descrição de sentenças, informações sobre *o que* deve ser considerado no desempenho dos atos comunicativos. O ímpeto, por trás dessas tentativas, provém da filosofia, principalmente de Austin (1962) e Searle (1969). Segundo os autores, quando proferimos uma sentença, não estamos apenas *dizendo* algo. Estamos, além de tudo, *realizando uma ação*.

Se dizemos, por exemplo:

(16) Feche a porta.

(17) Vou dar-lhe um presente.

estamos dando uma ordem, na primeira sentença, e fazendo uma promessa, na segunda. Nessa interpretação, dizemos que (16) tem uma *força ilocucionária* de

'ordem', e (17), uma *força ilocucionária de 'promessa'*, de maneira que uma paráfrase de (16) poderia ser:

(18) Eu ordeno que você feche a porta.

e de (17):

(19) Eu prometo a você que vou lhe dar um presente.

Assim, podemos dizer que toda sentença possui uma *força ilocucionária*. O exemplo:

(20) A água está fervendo.

tem sua *força ilocucionária* explicitada por uma paráfrase como:

(21) Eu informo (a você) que a água está fervendo.

Essas observações têm levado lingüistas a supor que na estrutura profunda de qualquer sentença existe uma sentença superordenada que expressa a *força ilocucionária* da sentença como um todo por meio dos chamados *performativos*: *informar, declarar, ordenar, prometer*, etc. (cf. Boyd & Thorne, 1969; Ross, 1970).

Embora os argumentos sintáticos tenham sido propostos como suporte da presença de *performativos* na estrutura profunda, parece que pela tentativa de levar em consideração o que as sentenças significam em termos de atos que tentam realizar, os lingüistas passam a descrever não mais a competência, no sentido de Chomsky, mas aspectos por ele considerados como '*desempenho*', e assim fora do escopo da enunciação lingüística.

Dos exemplos:

- (22) João viu a briga ontem.
- (23) Foi ontem que João viu a briga.
- (24) Ontem foi que João viu a briga.
- (25) O que João viu ontem foi a briga.
- (26) A briga foi o que João viu ontem.
- (27) João foi quem viu a briga ontem.
- (28) Quem viu a briga ontem foi João.

surge a terceira função de Halliday. As sentenças acima possuem os mesmos componentes proposicionais, porém diferem no que Halliday chama de *função textual*, a qual, para ele, significa a maneira como as sentenças estão organizadas enquanto mensagens, ou a forma como os elementos proposicionais e modais estão distribuídos a fim de que adquiram sentido como parte da comunicação ou um componente do discurso. Como afirma Halliday (1970: 160):

A unidade básica da língua em uso não é uma palavra ou uma sentença, mas um 'texto'; e o componente 'textual' da língua é um conjunto de opções por meio das quais um falante ou escritor é capaz de criar textos — usar a língua de uma forma que seja relevante para o contexto.

Halliday distingue a parte da estrutura lingüística que reflete a função textual, a qual denomina *tema*. Segundo o autor, o sistema denominado 'tema' trabalha com aspectos da estrutura lingüística que não aparecem na estrutura profunda das sentenças. Pode-se assim dizer que houve um grande interesse nas propriedades formais internas da língua com a finalidade de relacioná-las com a forma pela qual a língua se conecta com o mundo exterior como meio de comunicação, o que levou a uma redefinição de escopo da lingüística.

O objetivo agora não é simplesmente explicar a competência lingüística no sentido restrito, ou seja, como habilidade de criar e interpretar sentenças, mas justificar a competência comunicativa no sentido de habilidade maior de *uso* das sentenças em atos de comunicação.

2.9 Competência comunicativa

Conforme apontamos nas seções anteriores, Halliday aborda a descrição da estrutura lingüística perguntando que funções a língua tem a preencher. Sua preocupação não é somente descrever o sistema em si, mas ligá-lo ao modo pelo qual ele é usado na comunicação. O interesse de lingüistas em noções como força ilocucionária apresenta uma concentração quase que exclusivamente nas propriedades internas formais das sentenças para uma consideração sobre como as sentenças em atos comunicativos podem ser geradas.

Para isso, sugeriu-se que diferentes formas de superfície, que poderiam de outra forma ser apresentadas como derivadas de uma estrutura profunda comum, passassem a ser distinguidas semanticamente, levando em conta que o uso de uma forma em vez de outra pressupõe um tipo diferente de conhecimento prévio e dá ênfase distinta à informação que ela contém.

Não ficou claro, porém, de que maneira algumas características como força ilocucionária, pressuposição e foco podem ser satisfatoriamente justificados numa gramática. O que se evidenciou é que a organização na descrição lingüística poderia ser chamada de 'funcionalismo comunicativo'. Escritores passam a expressar a visão de que a delimitação do escopo da descrição lingüística de Chomsky, que tem a ver com a competência gramatical do usuário da língua, é

muito restrita. Passa-se a pressupor que ‘saber uma língua’ envolve não somente a habilidade de compor sentenças corretas, mas também a habilidade de usá-las apropriadamente em atos comunicativos.

Para descrever competência comunicativa, o lingüista tem, então, que buscar dados de natureza diferente a fim de identificar o contexto. Até onde é possível fazer isso sem comprometer a capacidade da gramática de lidar explicitamente com as regularidades sintáticas subjacentes passou a ser questão de debate.

Contudo, não estava claro o que o termo ‘competência comunicativa’ tentava abranger. Del Hymes (1972), quem primeiro utilizou o termo ‘competência comunicativa’, por exemplo, a considera dentro do contexto de condição do discurso de *ser apropriado*, ou de se saber dizer a coisa certa no momento certo. Campbell & Wales (apud Corder, 1975), por sua vez, a definem como habilidade lingüística de produzir ou entender sentenças não apenas gramaticais, mas, mais importante, apropriadas ao contexto em que são produzidas.

A dificuldade óbvia passa a ser que as sentenças podem assumir um grande número de significados em diferentes contextos. E tal dificuldade não está somente em estabelecer um número de contextos a serem considerados quando da especificação do limite de apropriação de uma sentença, mas também em saber quanto do contexto é relevante. Mesmo que a pressuposição seja de que a propriedade de uma sentença depende somente da sentença que a precede, não é o fato de duas sentenças estarem juntas que garantirá que haverá um texto. Por outro lado, se pensarmos nas sentenças como parte de um texto maior, é possível que estejam coerentemente ligadas.

Na verdade, o que Halliday provê é uma justificativa sistemática das opções que estão disponíveis aos usuários da língua para criação de textos. Ele não explicita condições por meio das quais a seleção de uma opção é apropriada, enquanto a seleção de outra não é. A esse respeito, embora sua gramática esteja baseada em elementos funcionais, não se pode dizer que traz uma explicação completa da competência comunicativa.

Um gramático pode descrever os recursos formais disponíveis aos usuários da língua para o desempenho dos atos comunicativos; porém, se não for capaz de descrever como esses recursos são realmente usados para produzir sentenças apropriadas em diferentes contextos, permanece uma lacuna. Essa é uma questão que tange à diferença entre orientações lingüísticas e sociolingüísticas no estudo da linguagem; entre descrições gramaticais e etnográficas das funções comunicativas (cf. Canale & Swain, 1988).

Desde que surgiu, por volta da década de 70, o conceito de *competência comunicativa* vem gerando controvérsia no estudo da linguagem, sobretudo na literatura da área de Lingüística Aplicada. Um dos motivos da inquietação é que alguns estudiosos tomam o termo *competência* como sinônimo de *estaticidade*. Para Taylor (1988), os lingüistas aplicados confundem *estado* e *processo*. Assim, propõe que o termo *competência comunicativa* (para ele um conceito *estático*) seja abolido da literatura da área (cujo foco central é o *processo* de ensino/aprendizagem) e em seu lugar seja utilizada a seqüência *proficiência comunicativa*.

Fontão do Patrocínio (1995) aproxima-se da visão de Taylor, mas considera que a proposta taxonômica deste apenas deslocaria a problemática em questão, não cobrindo toda a complexidade que demanda um conceito que possa dar conta

do processo de ensino/aprendizagem. Fontão do Patrocínio acrescenta, a propósito de Taylor:

[...] ainda que sua sugestão fosse pertinente, não seria tão simples mudar o nome de um conceito que, mesmo polêmico, já está tão arraigado na literatura da área. A solução não está, parece, na troca terminológica, mas no uso crítico desse construto (p. 18).

A problemática levantada por Fontão do Patrocínio acentua principalmente o fato de que, mesmo no ensino de uma língua estrangeira calcado em abordagens comunicativas, ignora-se a condição de imprevisibilidade lingüística decorrente das múltiplas situações cotidianas enfrentadas pelos aprendizes em ambiente social. O ensino apresentado parece restringir o uso da linguagem com adequação a eventos previstos mais freqüentes, o que não representa a realidade do dia-a-dia.

Fontão do Patrocínio considera ainda que:

(...) o conceito de competência comunicativa, chave do ensino comunicativo e fomento de toda a preocupação com o elemento social no ensino/aprendizagem de línguas, não é, teoricamente, discutido em nível de implementação em sala de aula (p. 18).

Por fim, o processo de ensino/aprendizagem de línguas precisa levar em conta o papel do 'não previsível' na construção do discurso em sala de aula que comumente considera apenas aspectos lineares, ou seja, elementos "controláveis" e, conseqüentemente, não conflitivos, o que releva confrontos resultantes de variáveis lingüísticas, sócio-culturais, metacompetências e competências estratégicas, incluindo o desempenho do participante num determinado grau de acesso aos conhecimentos disponíveis (cf. Almeida Filho, 1993).

2.10 Gramática comunicativa da língua inglesa

Em 1975, quando o ensino comunicativo irrompia no cenário europeu de ensino de línguas, Leech e Svartvik lançaram uma obra seminal até hoje sem rivais intitulada *A Communicative Grammar of English*. A obra objetivava mostrar uma denominada “gramática comunicativa” da língua inglesa, classificada na época pelos autores como “uma nova espécie de gramática”. A obra fora produzida a fim de auxiliar estudantes em níveis mais avançados, razão pela qual, segundo os autores, a abordagem era mais “comunicativa” do que “estrutural”, ou seja, mais voltada para o “uso” do que para a “estrutura” gramatical. É típico nessa primeira fase do comunicativismo que lingüistas investidos do papel de assessores dos agentes práticos (alunos, professores, produtores de materiais, etc.) prevejam o trabalho comunicativo depois do estabelecimento de uma base gramatical. Fundadores da abordagem comunicativa (cf. Wilkins, 1976, por exemplo), contudo, nunca assumiram essa postura de gramática a priori.

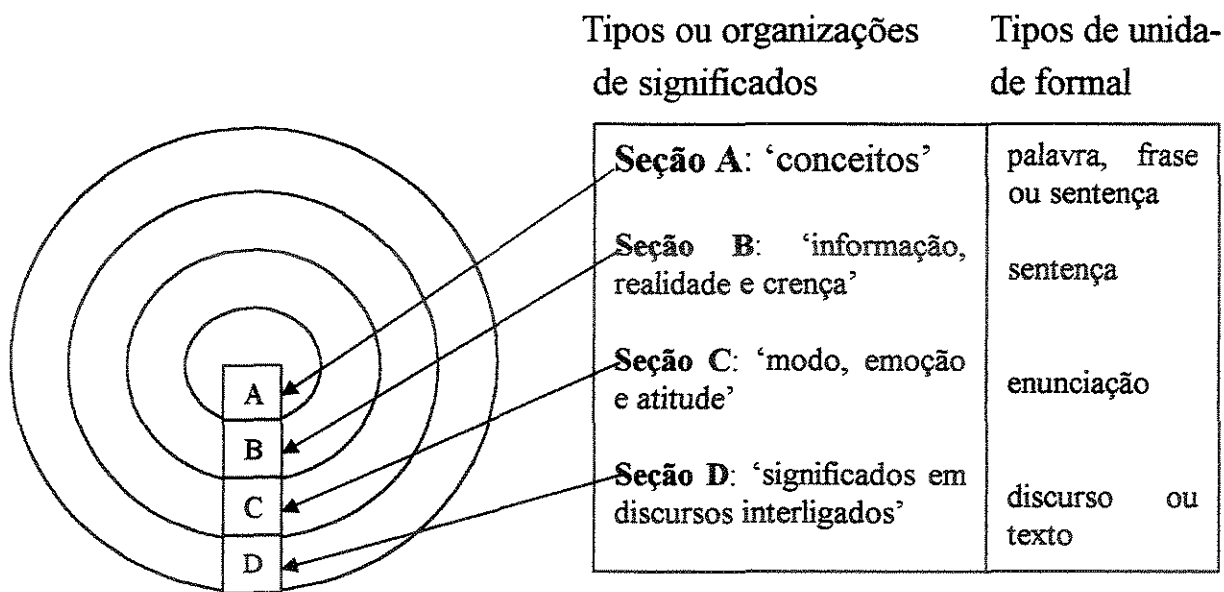
Surge o seguinte questionamento: como posso usar gramática para a comunicação? A busca da resposta a essa indagação não deve deixar de levar em conta, segundo os autores, um certo grau de conhecimento da língua por parte do aprendiz.

Leech e Svartvik sugerem o relacionamento sistemático da estrutura gramatical aos *significados, usos e situações reais*, a fim de ampliar o que denominam *habilidade comunicativa* da língua. Para tanto, trazem diferentes tipos de significado e diferentes formas de organizá-los, considerando que há várias razões para enfatizar os aspectos da comunicação na aprendizagem da gramática da língua inglesa. Uma delas está relacionada à necessidade de trazer ao aprendiz algo diferente do que ele está acostumado a ver nos diversos anos escolares nas

aulas de língua estrangeira, onde a causa do desapontamento se dá parcialmente ao que os autores denominam “fadiga gramatical” (p. 11).

Outra razão se deve ao fato de que o método convencional de apresentar a gramática do inglês em termos de estrutura traz inerentemente uma desvantagem. Por exemplo, na gramática comumente aprendida nas escolas, noções de *tempo* podem ser encaradas de diferentes formas: (a) como tempo verbal; (b) como modo adverbial; (c) como sentenças proposicionais que denotam tempo; e (d) como conjunções e orações temporais (p.11).

Ao discutir o processo de ensino/aprendizagem da gramática para propósitos comunicativos, os autores admitem que a comunicação não é um processo simples. Por isso, preferem dividi-la em quatro círculos. Os quatro círculos na figura correspondem às seções A-D.



2.10.1 Quadro representativo do fenômeno da comunicação segundo Leech e Svartvik

Os autores alertam que a coluna da direita, manifestando os *tipos de unidade formal* associados a cada seção, não deve ser interpretada estritamente. Para eles, é importante ver a relação entre as diferentes camadas de significados e uma hierarquia de unidades gramaticais, mas sem ignorar o fato de que há inúmeras sobreposições de categorias.

O primeiro círculo [Seção A (conceitos)] traz o significado *nocional* ou *conceitual*, onde se encontram as categorias gramaticais de significado básico como *número, quantidade, tempo, modo e grau*. Essas categorias identificam aspectos da nossa experiência com o mundo. As unidades estruturais aí representadas são menores do que as sentenças.

Nessa seção, parte-se do pressuposto de que é através de substantivos e orações substantivas que a gramática organiza a forma como são feitas referências a objetos. O processo inicia-se com substantivos concretos ou substantivos referentes a objetos e substâncias (coisas, animais, pessoas) de existência física envolvendo o uso do *singular* (a/one/a single star, etc.) e/ou *plural* (two/three/many stars, etc.).

Gradativamente começam a aparecer no processo outros elementos, dos quais foram selecionados aqui apenas alguns exemplos entre parênteses ou entre colchetes: *grupos de objetos* [a (small/large) group, a number of stars]; *substantivos coletivos* [an army (of soldiers), a crowd (of people), a constellation (of stars)]; *substantivos partitivos* [the (whole) cake, a slice of cake, half (of) the cake, (a) quarter of the cake]; *substantivos contáveis* (cat, hat, car) e *não contáveis* (water, oil, butter).

Noutro momento, acrescentam-se as *abstrações*, representadas por referências a estados, sentimentos, ações, etc., da mesma forma subdivididas em *contáveis* (a talk, a knock, a shot, a meeting) e *incontáveis* (honesty, happiness, homework). Enfim, outros termos são trazidos, como os pares *much/many*, *tempo* e *aspecto de verbos*, *advérbios*, *ambigüidades*, etc.

O segundo círculo [Seção B (informação, realidade e crença)] representa a comunicação lógica, onde são feitos usos das categorias da Seção A para fazer julgamentos sobre verdade ou mentira, além de fornecer informações acerca do mundo. Tais categorias, como ‘declarações, perguntas e respostas’, ‘afirmações e negações’, ‘possibilidades’ e ‘certeza’ enquadram-se aí, onde a unidade formal de maior interesse é a sentença.

Nesse círculo, delineiam-se: *perguntas* (Is the dinner nearly ready?, What’s your name, please?); *respostas afirmativas* (Yes, it’s already cooked.) ou *negativas* (No, it’s not cooked yet.); *omissões de informações* já trazidas no contexto (I agree., Absolutely., Nonsense!, Certainly not.); *discurso direto* (He said: I need more money.) e *discurso indireto* (He said that he needed more money.); *probabilidades* (Our guests should/ought to be home by now.); *certezas* (I know that his answer will be ‘no’.); *dúvidas* ou *incertezas* (I am not certain/sure/convinced that he deserves promotion.); *crenças*, *opiniões* [I believe (that) the lecture was well attended.]; *suposições* (We assume/suppose that you have received the package.); *aparências* [It seems/appears (to me) that no one noticed his escape.]

O terceiro círculo [Seção C (modo, emoção e atitude)] envolve ainda outra dimensão da comunicação: as atitudes e comportamentos do falante e/ou do ouvinte. Vista pelo lado do falante, a língua pode expressar atitudes e emoções;

pelo lado do ouvinte, a mesma língua pode controlar ou influenciar as ações e atitudes (do ouvinte). Esse aspecto “controlador” da comunicação é realizado tanto através dos atos de fala quanto das ordens, sugestões, conselhos, ameaças, promessas. Esses atos de fala pertencem à *pragmática* ou *aspectos interacionais da comunicação*, onde o significado lógico das sentenças (Seção B) é ‘construído’, ‘ampliado’ ou até mesmo ‘falseado’ para realizar funções diferentes.

Uma sentença interrogativa, por exemplo, é estruturada a fim de se obter informação sobre determinado ponto. Porém, pode ser ‘pragmaticamente’ adaptada para o propósito de realizar uma *oferta* (Would you like some cake?), dar uma *sugestão* (Why don’t you come with me?) ou *expressar um forte sentimento* (Wasn’t it a marvelous play?). A unidade lingüística referida aqui é a da *enunciação*, que pode corresponder ou não à unidade do *enunciado*, entendendo-se enunciado como algo já realizado e enunciação como a ação de enunciar.

Outros aspectos considerados ainda nesta seção, refletindo as atitudes do falante, são representados por: *interjeições* (Oh, what a beautiful present!, Wow, what a fantastic goal!); *exclamações* (What a wonderful time we’ve had!); *preferências* (Most people prefer trains to/rather than/instead of buses.); sentimentos como *esperança* [I hope (that) he arrives/will arrive on time.] e *lamentos* (I’m disappointed that..., I’m sorry to hear that...); *desejos* [Who will lend me a cigarette?, I wish (that) you would listen to me!]; *intenções* (Are you going to catch the last train?); *permissões* (Can we smoke in here?, Would you mind if I opened the window?); *proibições* (You mustn’t keep us all waiting., He shouldn’t be so impatient.); *ordens* (Shut the door., You must be careful.); *solicitações* (Will you pass the salt, please?); *conselhos* (You should stay in bed.);

sugestões (You might have a look at this book.); *convites* (Come in and sit down., Would you like to come with me?); *promessas* [I promise (you) I'll be quick.]; *saudações* (Good morning/afternoon/evening., Hello., Hi.); *despedidas* (See you., It's been nice knowing you.); *felicitações* (Well done., I was delighted to hear about...).

O quarto e último círculo [Seção D (o dos significados em discursos interligados)] compreende o aspecto organizacional da comunicação. A questão aqui é 'como organizar nossos pensamentos', ou melhor, em que ordem nós os disporemos e como os interligaremos a fim de comunicá-los da forma mais apropriada.

Leech e Svartvik consideram a gramática flexível o suficiente a fim de oferecer uma escolha considerável em determinados momentos do uso da língua, ao que chamam aspecto *textual* ou *discursivo* da comunicação por estar preocupado com a composição de um texto ou discurso como um todo, e não somente com a forma como se constrói uma única oração.

Os autores propõem nesta seção alguns dos significados necessários em determinados momentos do uso real da língua em situações cotidianas: *reforços* (besides, in any case, anyway); *esclarecimentos* (that is, that is to say, i.e., namely, for instance, e.g.); *reformulações* (in other words, rather, better); *alternativas* (either... or, otherwise); *condição* (Anyone who bets on horses deserves to lose money).

Os quatro círculos do diagrama de Leech e Svartvik representam uma progressão racional que procura partir da mais limitada e detalhada esfera de significados para a mais abrangente. Ao lidar com significado emotivo [Seção C

(modo, emoção e atitude)], por exemplo, passa-se diretamente da *expressão* para a *descrição* da emoção, já que ambos estão constantemente interrelacionados, embora se pudesse argumentar que a descrição da emoção pertence mais propriamente ao significado nocional [Seção A (conceitos)].

A proposta de Leech e Svartvik, classificada pelos autores como uma nova espécie de gramática, não deixa de ser relevante por fazer referências a situações específicas do cotidiano e buscar relacionar diretamente forma e uso lingüísticos. Por outro lado, afirmar que a abordagem que embasa a obra é mais ‘comunicativa’ do que ‘estrutural’, ou mais voltada para o ‘uso’ do que para a ‘estrutura gramatical’ porque visa auxiliar estudantes em níveis mais avançados, o que traz algumas implicações que exigem análise.

Em primeiro lugar, os autores não deixam claro o que seria abordagem comunicativa, pois os modelos trazidos são teóricos, e não passam de representações fragmentadas do uso real da língua. Os contextos são hipoteticamente projetados apenas para efeito de exemplificação. Em outras palavras, não há contextos reais no uso lingüístico.

Ao empregar a expressão *estrutura gramatical*, não fica claro se a estrutura é formal, normativa. A pergunta ‘como posso usar gramática para a comunicação’ não é seguida de uma definição de gramática e nem mesmo da relação entre a gramática e o processo comunicativo, admitido pelos autores como tópico complexo.

Quanto à necessidade de trazer algo ‘diferente’ aos aprendizes, a proposta de Leech e Svartvik apenas amplia o leque de possibilidades situacionais no uso da língua inglesa. A língua continua fragmentada e as partes em que é dividida

resultam desconectadas do todo lingüístico, ao mesmo tempo em que, mais uma vez, conhecer as inúmeras regras da ‘gramática comunicativa’ não significa ser capaz de usar a língua nas múltiplas e imprevisíveis situações do dia-a-dia social, mesmo que esse social seja o contexto singular da sala de aula de línguas.

2.11 Considerações de encerramento do capítulo

Conforme observamos ao longo de toda a resenha realizada neste capítulo, o estudo lingüístico nas últimas décadas foi marcado por uma tentativa de descrever em princípio a organização das palavras dentro de uma sentença, posteriormente entrando em questões de significação, surgindo, a partir daí, a preocupação com as funções sociais da linguagem.

Vimos, ao mesmo tempo, a gramática sendo construída e moldada de acordo com os interesses lingüísticos de cada período histórico, cujos resultados nem sempre condiziam com o propósito de um ensino/aprendizagem palpável em termos de situação real de uso lingüístico, o que podemos verificar nas gramáticas usadas para descrever e justificar o máximo possível de fenômenos lingüísticos, os quais permaneceram como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem de línguas somente em forma de conteúdo gramatical, chegando até os dias atuais.

Os estudos avançam em minúcias na tentativa de explicar a profundidade do fenômeno lingüístico, mas falham em fazer com que os aprendizes sejam capazes de adquirir a capacidade de uso espontâneo da língua para propósitos sociocomunicativos.

No capítulo que se segue, veremos como tem sido articulada a gramática em relação a aspectos considerados fundamentais no processo de ensino/aprendizagem de línguas, que são, de forma mais específica, concepções de língua, linguagem e LE, bem como as características metodológicas que podem ser relacionadas com tais concepções, o que constitui, em seqüência a este capítulo, parte fundamental do arcabouço teórico desta pesquisa.

3 - GRAMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E EM SUA PESQUISA

3.1 Introdução

Tratar de gramática é fazer referência a um campo vasto no estudo das estruturas e funcionamento das línguas ao se tentar relacionar alguma descrição dos sistemas às questões de ensino e aprendizagem das línguas. Visto que os elementos língua, gramática e ensino de línguas adquirem diversos significados como resultado de concepções distintas por parte de indivíduos em geral, professores e até mesmo aprendizes, temos em mãos um tópico complexo, de caudalosa história e em fluxo.

Este capítulo busca trazer os vários posicionamentos sobre a presença da gramática no ensino/aprendizagem de línguas, buscando compreender as ações decorrentes de concepções distintas de língua/linguagem, língua estrangeira (LE) e de gramática.

O capítulo apresenta as seguintes questões: (a) gramática: sentidos, características, presença na escola, ensino, aprendizagem e papel; (b) língua: concepções, ensino e aprendizagem; (c) a formação do professor; (d) o livro didático: a presença da gramática e a sua utilização pelo professor; (e) a gramática no ensino comunicativo de LE.

Inicialmente, serão apresentados alguns sentidos de gramática, a fim de ampliar nosso campo de análise e investigação do multifacetado emprego do termo “gramática”.

3.2 Gramática no estudo de línguas e na pesquisa

Dykema (1963: 98), ao falar da etimologia da palavra gramática, mostra mudanças consideráveis de sentido. No princípio, o grego *gramma*, *letra* (do alfabeto), já representava uma forma desenvolvida de *graphein*, *desenho* ou *escrita*. O plural *grammata* desenvolveu-se em *letras* para *alfabeto* e *rudimentos de escrita*, e, posteriormente, para *rudimentos de aprendizagem*. A forma adjetiva *grammatike* com *techne* significava *a arte de conhecer as letras*. Daí vem o latim *grammaticus*. Etimologicamente, a gramática passou a representar regras para se fazer combinações de palavras dentro de uma frase.

A gramática, ao tomar o sentido de *arte de conhecer as letras*, passou a ocupar um lugar fundamental no ensino/aprendizagem de línguas de tal forma que, pode-se dizer, passou a ser tomada por muitos como sinônimo desse processo.

Não podemos negar que o legado grego tenha influenciado significativamente nossa cultura lingüística através dos tempos, mas, por outro lado, muito dessa tradição é essencialmente irrelevante para os problemas de ensino/aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira.

Alguns desvios das normas consagradas nos compêndios gramaticais, porém, são vistos por muitos como distanciamento do “verdadeiro”, do “absoluto”, do “correto”, do “original”, do “sagrado”, como, cientes ou não, muitos consideram a gramática. Por isso, qualquer posicionamento que ponha em dúvida a veracidade das normas da gramática ensinadas corre o risco de abalar a tradição que é a base do ensino/aprendizagem de línguas.

Harmer (1987) resgata alguns aspectos da definição de gramática:

A gramática de uma língua é o que acontece com as palavras quando elas se tornam

plurais ou negativas, ou qual ordem de palavra é usada quando fazemos uma pergunta ou unimos duas sentenças para as transformar em uma (p. 1).

Allen (1975) corrobora o sentido de gramática como organização de palavras dentro de uma frase ao dizer:

Gramática relaciona-se com a forma das palavras e a maneira como elas se combinam em frases, orações e períodos (p. 17).

As duas definições trazidas acima consideram a gramática como elemento organizacional e combinatório de elementos (palavras) dentro de uma frase. Poderiam também representar a gramática explícita, mas não necessariamente. Conhecer a estrutura de uma língua não significa ser capaz de citá-la. Nesse caso, o conhecimento básico de uma língua enquadra-se numa *gramática implícita*, que nos permite produzir frases pertencentes a essa língua, permitindo também que sejamos lingüisticamente *competentes*.

Chomsky (1965) definiu *competência* como a capacidade que todo falante (ouvinte) (nativo) tem de produzir (compreender) todas as frases da língua. Também faz parte dessa capacidade todo o saber que o falante tem a respeito das ações lingüísticas: ele sabe comparar estruturas sintáticas semelhantes, sabe separar frases que fazem parte da língua das que não fazem, etc.

Até certo ponto, a gramática implícita é intuitiva. Saber a língua é necessariamente saber a gramática que a constitui. Luft (1995), na tentativa de responder à pergunta “o que é gramática?” considera a questão da seguinte forma:

Se fizermos essa pergunta a pessoas não especializadas, ainda que esclarecidas e cultas, quase todas responderão: ‘É um livro onde se aprende a escrever certo’. Ou: ‘São regras que ensinam a falar e escrever corretamente’. [...] Na verdade, os livros que

chamamos gramáticas são meras tentativas de registro e explicação de parte ínfima das regras contidas da autêntica GRAMÁTICA (destaque do próprio autor), que é vital e verdadeira: conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua, com ela nascem, evoluem e morrem (p. 11).

De acordo com Luft, portanto, existe uma gramática primordial, verdadeira: aquela representada pelas regras que sustentam o sistema de *qualquer* língua. Relacionando a característica de ‘verdadeira’ à forma como a gramática deve ser vista, e dando a ela um espaço necessário e absoluto, Luft acrescenta:

Ninguém pode ser contra a verdadeira gramática: ela é imanente às línguas. [...] Não há língua sem gramática. Amar uma língua é amar sua gramática (p 11).

Num estudo relativamente recente, examinando o papel do ensino da gramática, Terrell (1991) mostra pesquisas identificando o ensino explícito de gramática como não sendo o fator mais importante na aquisição de uma segunda língua.

O autor sugere três maneiras pelas quais o ensino explícito de gramática poderia afetar a aquisição: (1) como um *organizador* para ajudar o aprendiz a entender o insumo com mais eficácia¹; (2) como um *focalizador de formas significativas* para ajudar a tornar as *estruturas secundárias* mais compreensíveis; e (3) no processo de monitoração quando os aprendizes adquirem sua própria produção (pp. 58-61).

O que se verifica no processo de ensino/aprendizagem de línguas em nossa realidade escolar é que as gramáticas explícitas trazidas aos aprendizes são

¹Uma das principais exigências dentro da teoria de aquisição de Krashen é que o insumo seja compreensível. Ver Krashen (1982: 20; 62-64).

compartimentadas, parciais, confusas, distantes da realidade consuetudinária dos usuários da língua e que, quando muito, estimulam um saber momentâneo, memorizado para fins de avaliação e obtenção de notas. Findos os cursos, essas regras desaparecem como desaparece a conexão entre elas e o uso real da língua para fins comunicativos e de produção de efeitos de sentido na interação social.

Sem que me aprofunde no fato de que não é necessário que a língua seja deliberadamente ensinada para que seja aprendida, é importante ressaltar o fato pedagógico de que não é somente o que se ensina explicitamente que se aprende. Almeida Filho (1985) traz contribuições a esse respeito ao sugerir que “... a cognição humana é muito mais versátil do que nos faz crer essa concepção simplista de que o ensino de X é igual à aprendizagem de X (p. 8).

O autor deixa claro, na seqüência de suas argumentações, que há possibilidade tanto do sucesso na aprendizagem a despeito do método de ensino, como do fracasso, na maioria das vezes resultante da tentativa de se aplicar o conhecimento de regras ao uso da língua para comunicação real:

[...] embora muitos estudantes de línguas obtenham sucesso nos seus propósitos, independentemente de métodos, muitos mais acabam frustrados no seu esforço de tentar equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento das regras (p. 8).

O conhecimento das regras (gramaticais) explícitas, formais e em certo sentido “artificiais” tem aqui o sentido do que chamei inicialmente de *gramática explícita*, em oposição à *gramática implícita*, que representa o conhecimento em certo sentido “intuitivo” da estrutura lingüística, conhecimento que um falante de qualquer língua possui.

No contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a gramática implícita objetiva comunicação e interação social, onde o uso da língua significa

ação do sujeito sobre o mundo. A gramática está presente sem que se tenha consciência de sua existência. Esse conhecimento gramatical, caracterizado pelo domínio da língua em situação real de comunicação, não precisa ser trazido ou buscado deliberadamente, a fim de que seja adquirido.

A gramática explícita, por sua vez, leva o aprendiz para o domínio e a manipulação da *forma* lingüística, para o conhecimento das regras (artificiais). Funciona como uma forma de metalinguagem. Conhecer tais regras não significa saber *a* língua, mas tão somente o saber *sobre* a língua. É essa a gramática que constitui o objeto desta pesquisa; é a natureza pedagógica que essa gramática constitui nas aulas de inglês como LE que busco aqui analisar.

Considero importante ressaltar que minha experiência como professor de línguas e pesquisador me tem levado a aceitar a hipótese do processo aquisitivo via gramática implícita como atualmente merecedora das maiores expectativas. Nesse processo, o aprendiz deve desenvolver atividades dinâmicas como leitura e interpretação de textos; deve trabalhar com diálogos em situações reais (ou semelhantes a elas) de uso da língua, em que os itens gramaticais, mesmo que produzidos e trazidos propositadamente por um autor de livro didático ou pelo professor, não representam explicitamente o foco da atividade. Busca-se, nesse processo de ensino/aprendizagem, manter a atenção do aprendiz voltada para o(s) sentido(s) das atividades, e não para a forma ou estrutura gramatical explícita em si.

Esse processo aquisitivo não exclui a gramática, mas proporciona a possibilidade de se aprender a língua em uso real, mesmo que se criem momentos de aprendizagem *sobre* a língua. Porém, tais momentos representariam apenas “ilhas” de um processo mais amplo, representado por um

fluxo comunicativo, como se concebe a essência da linguagem.

É na relação entre a estrutura implícita internalizada no processo de aprendizagem de uma língua e o conhecimento de regras explícitas que se estabelecem dúvidas, sobretudo nos estudos produzidos na área de Linguística Aplicada, sobre a necessidade ou não de um conhecimento *sobre* a língua, em vez de conhecimento *da* língua, expressão esta empregada no sentido de conhecimento da língua para propósitos de uso espontâneo e em situações reais de comunicação.

O papel da gramática no ensino/aprendizagem de línguas evidencia-se, em certo sentido, em decorrência de outras concepções que se estabelecem como fatores decisivos dentro do processo. Dada a importância de tais concepções, vejamos algumas delas, pois pode estar aí a justificativa para muito do que acontece dentro de salas de aula em relação à presença da gramática no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

3.3 Concepções de língua/linguagem e LE

Torna-se importante verificar alguns conceitos de língua/linguagem e LE, visto que é sobre tais conceitos que se encontram estabelecidos todos os demais relacionados à gramática nesta investigação.

Consideremos, primeiramente, os termos *língua* e *linguagem*. Segundo Saussure (1916), a língua deve ser tomada como norma de todas as outras manifestações de linguagem. Para o autor, a língua “não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente” (pp. 16-17).

Saussure (1916) define língua como:

[...] ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] é um todo por si e um princípio de classificação. [...] constitui algo adquirido e convencional (p. 17).

Da distinção feita por Saussure, o que interessa de imediato é apenas o estabelecimento da relação necessária entre língua/linguagem e estrutura social. Ao introduzir a relação entre língua/linguagem e sociedade, torna-se necessário levantar a questão das funções da linguagem. Segundo Halliday (1978), a linguagem é um meio de expressão, cumprindo também a função de significação e interação social:

A linguagem deve ser considerada [...] como um meio de expressar o que o organismo humano 'pode fazer', em interação com outros organismos humanos, tornando-o o que ele 'pode significar'. O que ele pode significar (o sistema semântico) está, por sua vez, codificado no que ele 'pode dizer' (o sistema léxico-gramatical, ou gramática e vocabulário); para usar nosso próprio conhecimento terminológico-lingüístico, os significados são expressos em palavras. As palavras são, finalmente, recodificadas em sons (p. 21).

Aparece, nas palavras de Halliday, uma das funções da linguagem: a de interação social. Esta, por sua vez, está interligada à função lingüística de comunicação. Assim, a língua, que é um meio de comunicação, isto é, uma das manifestações da linguagem, assume mais uma vez uma função comunicativa.

Luft (1995: 15) lembra que considerar a linguagem como meio de comunicação representa um óbvio freqüentemente esquecido por aqueles que transformam o estudo lingüístico em estudo de gramática. Se qualquer linguagem é um meio de comunicação e interação social, entende-se que qualquer língua deve ser regida pelos mesmos princípios, seja ela materna ou estrangeira.

Widdowson (1991) também sustenta uma noção de linguagem mais voltada para um propósito comunicativo ao dizer que “melhor seria pensarmos em termos da habilidade de usar o idioma para fins comunicativos” (p. 32).

Dessa forma, a língua, viva e dinâmica, é reconhecida como elemento de função social. Ou, como sugere Halliday (1973: 55), a língua deve ser tida como um conjunto de possibilidades, uma série de opções potenciais de comportamento social.

A relação entre função comunicativa e fatores sociais não representa, historicamente, distinção entre si. Geraldi (1984) destaca para essa função concepções básicas, sendo algumas delas — mesmo que parcialmente — já uma representação de linguagem com valor comunicativo:

- a) a linguagem é a expressão do pensamento: este conceito ilumina, basicamente, os estudos tradicionais [...];
- b) a linguagem é instrumento de comunicação: este conceito está ligado à teoria da comunicação e vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um meio de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes (sic) da fala (p. 43).

Na evolução dos sentidos das diversas concepções de linguagem trazidas aqui por Geraldi [e no primeiro capítulo da dissertação por Travaglia (1996)], percebe-se uma limitação significativa nas funções (a) e (b). Não se pode negar a serventia da linguagem como meio de expressão de pensamentos ou como um instrumento de comunicação, mas considerar a linguagem apenas por essas concepções significa limitá-la, distanciando-a do que se concebe como algo vivo,

dinâmico e variável: o próprio mundo.

Levando ainda em consideração as funções da linguagem trazidas por Geraldi, verifica-se que o ensino de inglês como LE em nossas escolas não tem alcançado consistentemente as funções citadas em (a), (b) nem em (c). Após anos de estudo de inglês nos ensinos fundamental e médio, os alunos não têm sido capazes de expressar, através da LE, seus pensamentos, comunicar-se com falantes nativos ou não da língua estrangeira, e muito menos interagir socialmente quando necessário. Quando muito, são capazes de emitir enunciados formulaicos, e quando o fazem, é visível a dificuldade. E não o fazem por desejo próprio. Tanto professores quanto alunos consideram “ingenuamente” língua como sinônimo de gramática. Para eles, ensinar/aprender língua significa ensinar/aprender gramática.

Em 1996, em momento de aula para alunos que concluíam o curso secundário, enquanto ocupava a aula com reflexões sobre a cultura norte-americana, fui surpreendido por uma pergunta vinda de um dos estudantes, com intensidade reduzida, como de quem “deixou escapar” um pensamento: “Professor, hoje não vamos ter aula de inglês?”

Embora veiculada em plena aula, com um tom bem humorado, essa indagação me levou a considerar, naquele contexto, a dependência por parte de alunos de um elemento formal permeando as aulas de inglês. Isso se confirmou no diálogo que se seguiu àquele “protesto”: de um lado, o professor tentando mostrar a intimidade entre língua e cultura; do outro, alunos temendo o sistema de avaliação dos vestibulares.

Esse episódio mostra quão complexa se torna qualquer tentativa de mudança do cenário tradicional nas escolas, isto é, a tentativa de alterar a

configuração do que já se constitui a “cultura de aprender”² dos estudantes.

3.4 O ensino de línguas

Ao examinar a complexidade do processo de ensino/aprendizagem, Almeida Filho (1986b) mostra três imagens do ensino de línguas, abstraídos de escolas públicas (Ensino Fundamental e Ensino Médio) através do acompanhamento de estagiários na Rede Oficial e Particular na cidade de São Paulo:

Cena 1 - Dos objetivos e conteúdos dos cursos

- os objetivos gerais são mais ideais do que possíveis e compensadores;
- ausência de levantamentos sobre necessidades e desejos dos alunos conduzidos sistematicamente pelas escolas, universidades e autoridades educacionais;
- critérios puramente gramaticais com os quais selecionar e organizar o conteúdo dos cursos (gramática e vocabulário travestidos em ‘situações’ e ‘funções’);
- material de ensino ‘construído’ para o livro didático que não provoca, não problematiza e nem informa.

Cena 2 - Do método

- exercícios mecânicos que não levam a verdadeiras ações de ‘fazer algo significativo’ com a LE;
- técnicas de fácil manipulação, como repetições, transformações e perguntas-e-respostas que desconsideram o envolvimento pessoal e as oportunidades de se trocarem informações novas e autênticas;
- saliva, livro didático e giz como principais recursos que limitam a criação ou manutenção de motivação no aprendizado.

Cena 3 - Das formas de avaliação

- testes com papel e caneta que visam tão somente verificar a manipulação de formas apresentadas (o efeito pedagógico — escondido por detrás —) leva o aluno a se concentrar no inaplicável;

² Cf. Almeida Filho (1997: 18)

— notas e boletins que pouco ou nada expressam a real habilidade de usar a LE para algum fim comunicativo (pp. 3-5).

As cenas trazidas por Almeida Filho mostram que a situação de ensino/aprendizagem de LE representa, na prática, uma abordagem formal tradicional.

Os objetivos na cena 1 não condizem com os resultados geralmente alcançados. Além do mais, mesmo que venha a condizer de imediato em avaliações formais, não há garantia de que esses resultados irão refletir as reais necessidades e desejos dos alunos em situações cotidianas.

A cena 2 mostra que a mecanicidade, seguida da ausência de ações reais e significativas, objetiva apenas reproduções, transformações, repetições, manipulações de regras, etc., o que resultará na discrepância na relação entre as notas alcançadas pelos alunos nas avaliações (cena 3) e o saber a LE para propósitos comunicativos e de interação social.

Um olhar mais cuidadoso verá que o ensino de base gramatical — em que a explicitação das regras de estrutura da língua está presente constantemente, com o foco de ensino voltado para a *forma* lingüística — ou ensino gramaticalista é muito mais do que uma questão de ênfase. Representa uma questão de natureza (do processo em marcha), resultante da abordagem de ensinar línguas que o professor possui, a qual, por sua vez, já é fruto de um sistema semelhantes. É uma forte fonte de condicionantes (no sentido de elementos que propiciam condições) no estabelecimento do processo de ensino/aprendizagem é a abordagem que caracteriza o professor no exercício de sua prática pessoal e profissional.

Por ser a abordagem um elemento significativo no processo

ensino/aprendizagem de LE, veja-se mais detalhadamente o que vem a ser.

3.4.1 A abordagem

O termo *abordagem* define-se, em princípio, como o conjunto (muitas vezes contraditório) de crenças, pressupostos e eventuais princípios filosóficos que orientam a operação geral de ensinar LE (cf. Almeida Filho, 1992)

Para Dubin e Olshtain (1987: 46), o processo que representa essa operação refere-se a *como* a instrução é conduzida e a aprendizagem realizada. Para as autoras, o processo resulta da organização do conteúdo da língua, que traz certos tipos de atividades, do papel que o professor e os alunos exercem durante o processo de aprendizagem e, finalmente, do tipo de atividades e tarefas em que os aprendizes estão engajados.

Considero ampla e abrangente a definição trazida por Almeida Filho (1997), ao definir ‘abordagem’ como:

[...] força que orienta e, portanto, caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. Essas competências trabalham com posicionamentos explícitos [...], com intuições, disposições a partir de experiências prévias, cultura partilhada de ensinar da região/escola, etc. [...]. A força da abordagem [...] opera com ‘matéria-prima’ de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em níveis distintos de competências. Os implícitos são teoria informal, subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo. Os explícitos são teoria formalizada, aprendida, (re-)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados. Pode resultar contraditória a força da abordagem como resultado de posições teóricas conflitivas das três vertentes de que decorre a teoria: a concepção de linguagem (de língua, linguagem humana, língua estrangeira), a concepção de ensinar línguas, e a concepção de aprender/adquirir línguas [...] (p. 17).

Da definição de Almeida Filho, destaco dois elementos que interessam

diretamente à seqüência desta reflexão teórica, os quais tornam possível a relação da gramática com: (a) concepção (ou concepções) filosófica de ensinar do professor; e (b) concepção de aprender/adquirir do aluno. Vejamos a seguir o primeiro dos dois itens na relação com a realidade prática de nossas escolas de educação básica.

3.4.2 Concepções de ensino

Reina em nossa tradição lingüística a concepção de que ensinar/aprender língua é igual a ensinar/aprender gramática. Segundo Widdowson (1991), esse é um pressuposto comum entre professores de línguas, na crença de que isso dará conta da aprendizagem da língua para fins comunicativos. O autor assim se expressa:

Um pressuposto freqüente entre professores de línguas parece ser [...] o de que a tarefa essencial é a de ensinar uma seleção de palavras e estruturas, ou seja, elementos da forma, e que isso por si só atenderá as necessidades comunicativas qualquer que seja a área de uso relevante para um estudante num estágio posterior (p. 32).

O pressuposto de ensino que Widdowson questiona representa, em sua essência, uma concepção formalista de ensinar línguas. Concepção passiva, além do mais, pois na maioria das vezes os tópicos selecionados para ensino são sugeridos pelo próprio livro didático, o qual se transforma numa das principais fontes de artificialidade lingüística, se considerado que os itens gramaticais são apresentados como forma de fragmentação pedagógica da língua e percebidos freqüentemente por alunos como irrelevantes.

Figueiredo e Serrani (1983), em referência a essa tradição no processo de ensino/aprendizagem, lembram que durante muito tempo o ensino, assumindo

uma concepção de língua como código e, portanto, considerando somente as expressões *explícitas*, destacava o emprego de frases meramente informativas, tendo como exemplo as famosas frases inadequadas dos métodos tradicionais e estruturais.

As autoras trazem modelos de frases em inglês como “the sun is in the sky”, ou “I’m opening the door with my hand”, etc., os quais o aluno era levado a repetir automaticamente, sem ligar a uma situação real. O emprego desses modelos, segundo as autoras, não era satisfatório.

Voltando na história dos estudos lingüísticos a não mais do que um século, veremos que as formas de descrições lingüísticas no ensino não eram muito diferentes daquelas usadas no trabalho de lingüistas eruditos ou para esclarecimento do público instruído em geral. Corder (1975: 12) lembra que os autores de livros de gramática eram os mesmos autores dos livros didáticos da época.

Do ponto de vista do ensino de línguas, existe na visão tradicional uma preocupação de professores com a compreensão e descrição da *estrutura* lingüística supostamente necessárias para a aprendizagem de uma outra língua, abrangendo as propriedades estruturais fonológicas, semânticas e sintáticas.

Outro procedimento muito comum foi o de comparação lingüística entre a língua materna (L1) e a LE. Uma onda de estudos levou professores de LE a estudar algumas das conclusões gerais da relação entre o ensino/aprendizagem de L1 e LE, a fim de justificar certos métodos e técnicas empregados no ensino/aprendizagem de LE com base nos princípios ocorrentes na L1. Não é objetivo desta pesquisa, contudo, fazer tal analogia, a qual é em princípio inteiramente racional, pois, afinal de contas, a criança em ambiente natural de

desenvolvimento adquire sua primeira língua com eficácia, sem instrução formal, embora algumas vezes com esforço e atenção.

Reconheço que a comparação direta entre L1 e LE, tal como algumas vezes tem sido feita, deve ser tratada com muito cuidado devido às notáveis diferenças entre a aquisição de ambas. Uma delas — principalmente no caso de um adulto — é o contraste cognitivo e afetivo entre este e a criança. A outra aponta para o ambiente que proporciona menos contato com a LE do que com a L1.

Mas não existem apenas diferenças. Há semelhanças entre os dois processos. Uma delas é o fato comum de que se está aprendendo uma língua. Outra semelhança aqui destacada refere-se à forma como cada uma das línguas pode ser ensinada ou aprendida. Em outras palavras, verifica-se que o ensino gramaticalista não está restrito ao ensino/aprendizagem de LE, mas está presente também (e fortemente) no ensino/aprendizagem de L1, como conclui Almeida Filho (1985):

Na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna quanto as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical, e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal (p. 8).

Tal procedimento reforça a hipótese de que a concepção de língua e linguagem e de ensinar/aprender línguas tem sido em grande parte responsável pela forma como se vem ensinando/aprendendo língua na escola. Em geral, os professores de língua portuguesa são os mesmos de língua inglesa, o que leva o professor aos mesmos procedimentos pedagógicos no ensino de línguas. Quando não são os mesmos, freqüentaram escolas de formação de professores com visão tradicional de ensino/aprendizagem, a qual lhes imprimiu ou simplesmente lhes

reforçou que ensinar/aprender/saber/dominar línguas é igual a ensinar/aprender/saber/dominar gramática.

Dentro desse campo de conflitos resultantes do impasse entre o que fazer e o que não fazer em sala de aula, uma dúvida persiste: devemos ou não ensinar explicitamente gramática nas aulas de língua inglesa? Vejamos com mais detalhes essa questão no tópico a seguir.

3.4.3 Ensinar gramática?

Com o surgimento da visão comunicativa/interacional no processo de ensino/aprendizagem de línguas, o termo “gramática” passou a ser tido, ao menos teoricamente, como um “elemento estranho”, pois acreditou-se inicialmente que a ênfase maior no *uso* da língua implicava/pressupunha que o ensino explícito da *forma* não era mais importante, uma vez que ao fazer uso da língua já se teria a forma aí embutida. Do choque entre a abordagem formal/estrutural e a comunicativa/interacional, surge aquilo que se considera uma das mais controvertidas questões do ensino de línguas atualmente: devemos ensinar gramática explicitamente, de acordo com um planejamento a priori?

Há pessoas que consideram a habilidade de manipular regras de estrutura de uma língua apenas como parte do processo de aquisição de uma nova língua, pois além do domínio da forma há outras habilidades ou formas de conhecimento que devem ser adquiridas, dentre as quais destaco a competência comunicativa, introduzida por Del Hymes (1972), representada pela condição do discurso de *ser apropriado*, ou de se saber dizer a coisa certa no momento certo.

Fazer uso da língua requer múltiplas formas de conhecimentos (normas sobre *quando* dizer o *quê* e *para quem*) e o que pode ser chamado de *controle*

(cf. Bialystok & Smith, 1985, pp. 101-107) ou *habilidade de uso* (cf. Widdowson, 1989, pp. 128-137). Seguindo o pensamento de Del Hymes (apud Freitas, 1993), diremos que há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis.

Para Canale e Swain (1988), proficiência lingüística significa não somente saber fonologia, sintaxe, vocabulário e semântica, mas também ser capaz de fazer uso desse conhecimento apropriadamente em comunicação real.

Segundo Galves (1983), um dos principais pontos de divergência entre as diversas metodologias tem sido o papel da gramática, questão muitas vezes colocada nos termos ensinar (aprender) ou não gramática. Segundo a autora, a visão de ensino/aprendizagem apresentada por professores e alunos parece levar tal questão para o campo da *valorização* ou *rejeição*, sendo que “a modernidade parece corresponder mais ao ‘não ensinar’ gramática” (p. 69). Para Galves, o motivo de tal rejeição não é difícil de perceber, pois o ensino/aprendizagem da gramática é muitas vezes sentido como um retorno ao ensino/aprendizagem tradicional e, conseqüentemente, à gramática.

Verifica-se, porém, que essa tendência ao *não ensinar* gramática parece existir somente em âmbito teórico vanguardista, pois de acordo com a realidade de nossas escolas de ensino regular há notícias de que os professores não somente ensinam gramática, mas a tomam como a base do ensino. Além do mais, são poucos os professores autônomos que possuem visão crítica tanto do conteúdo como dos métodos utilizados por si próprios para o ensino de línguas.

Wilkins (1976) demonstra que a sucessão de métodos de ensino de LE no século passado mostra, apesar de muitas aparentes mudanças, uma resistente centralidade da estrutura gramatical. É possível partilhar da visão de Wilkins de

que a seleção de estruturas gramaticais é necessária, mas insuficiente em qualquer operação de ensino de língua.

Almeida Filho (1985) reforça a idéia da insuficiência da fragmentação gramatical pedagógica para o desenvolvimento do novo sistema lingüístico do aprendiz ao dizer:

Unidades fragmentadas da gramática como o ‘presente simples’, a ‘forma da terceira pessoa do singular dos verbos’ não são suficientes, da mesma forma como não o são as funções comunicativas fragmentadas como as ‘descrições’, as ‘expressões do que se gosta’ e as ‘opiniões’ (p. 8).

Essa preocupação latente quanto ao relevar a gramática no ensino de LE estende-se à lacuna existente entre a *teoria* e a *prática*. Segundo Christensen (1978), forçar a aprendizagem da gramática formal seria como “pedir que uma centopéia atentasse para a sequência dos movimentos de suas pernas (p. 22)”.

Em muitos casos, a gramática compõe o primeiro contato do aprendiz com a língua-alvo. A este respeito, Brinton (apud Hartwell, 1985), após uma de suas palestras, afirmou de maneira informal que ensinar gramática seria como “forçar pessoas famintas a dominarem o uso da faca e do garfo antes de permitir que elas comessem alguma coisa” (p. 115).

Segundo Glisan e Drescher (1993: 25), a concepção de ensino/aprendizagem de língua tem sido fortemente tida como sinônimo de ensino/aprendizagem da gramática, cujo corpus consiste de normas tradicionais com base no latim, refletindo a língua formal escrita. Assim, ensina-se gramática sem se levar em conta a relação entre as regras e os contextos significativos e de interesse dos aprendizes. A esse respeito, Bloomfield (1933) advertiu que a gramática “[...] seria aceita somente onde passasse no teste de utilidade, e mesmo nesse caso tal gramática deveria ser reformulada para adaptar-se às reais necessidades dos aprendizes” (p.

506).

Neste ponto da reflexão, surge a seguinte pergunta: qual a relação entre o papel da gramática tal como tem sido concebido no processo de ensino/aprendizagem de línguas em nossas escolas e a formação do professor? Abordarei esse escrutínio no tópico que se segue.

3.4.4 O professor em formação

No Brasil, as pesquisas na área de Linguística Aplicada desenvolvidas nas duas últimas décadas (80 e 90), junto aos programas de graduação e pós-graduação existentes, pouco têm tomado como foco a formação de professores, sendo ainda escassas as investigações nesse campo de pesquisa [cf. Almeida Filho (org.), 1999].

Numa pesquisa realizada com alunos de Prática de Ensino de uma universidade pública paulista, Vieira-Abrahão (1992: 49-54) traz resultados que mostram que as principais dificuldades do aluno-professor estavam relacionadas à falta de fluência na língua-alvo, à insegurança e às dificuldades com a abordagem comunicativa, uma vez que todos os sujeitos pesquisados vinham de uma formação tradicional.

Reis (1992: 71-76), ao investigar como a formação de professores vinha ocorrendo nas instituições de ensino superior do norte do Estado do Paraná, constatou que a maior parte dos professores do programa de ensino de inglês desenvolve um trabalho intuitivo, uma vez que tais professores não possuem formação adequada para o exercício da função.

Esses dados podem ser um indício das causas que levam os professores de LE a se tornarem tão dependentes dos exercícios gramaticais do livro didático. A

lacuna existente em sua competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo provocaria o recurso ao ponto gramatical previamente estudado para ser “passado” aos alunos. Logicamente, torna-se difícil para um professor de LE criar, inovar, articular procedimentos pedagógicos para tornar o ensino mais eficaz se ele mesmo demonstra falta de competência na língua que ensina.

Vieira-Abrahão (1996: 18-19), ao questionar a formação do professor, é enfática ao lembrar que “[...] o conhecimento da língua estrangeira constitui-se na ferramenta essencial para o exercício de sua atividade profissional” (pp. 18-19).

O curso de Letras, que prepara através do Programa Geral da Licenciatura professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, não tem alcançado seu objetivo de formar professores competentes no conhecimento dessas línguas e em seu ensino. Como resultado, encontramos professores que ensinam LE através dos mesmos moldes de ensino tradicionalista da língua portuguesa, os quais lhes são mais imediatos, uma vez que são fonte de experiência vivida.

Numa pesquisa realizada com seis grupos de professores de língua portuguesa do ensino básico (fundamental e médio) da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo, num total de 170 professores, Moura Neves (1990) apresenta resultados que convergem com o ponto aqui discutido. Segundo a autora, verifica-se facilmente, do lado dos professores, que é baixo o nível de aspiração quanto a um aprimoramento de formação. As leituras praticamente inexistem. As únicas atividades em que os professores se engajam são os cursos de reciclagem / atualização / aperfeiçoamento, em geral de trinta horas. E embora eles tenham, na maioria dos casos, opinião positiva sobre esses cursos, o que há, realmente, é um certo encantamento com a “sabedoria” dos docentes (mestres e doutores, em geral) que os ministram.

Isso, segundo Moura Neves, massacra, infelizmente, os professores do ensino fundamental e médio, que acabam sentindo não apenas que não sabem nada, como, ainda, que não têm condições de suprir essas deficiências. Como consequência dessa realidade, o máximo que esses cursos eventuais e curtos conseguem fazer é despertar os professores para certos problemas, oferecer soluções abstratas para posterior desenvolvimento, indicar bibliografia, despertar o espírito crítico, dar, afinal, certas condições para que os egressos sigam a trilha e caminhem no sentido de mais reciclagens e/ou atualizações.

Findo o curso, o professor volta a sua rotina, ao seu livro didático, aos problemas da sala de aula, e fica quase impossível, agora sem assistência e sem suporte institucional, realizar a parte mais difícil, que é operacionalizar os conhecimentos recebidos, que, na verdade, num curso de curta duração, foram, necessariamente, fragmentários. Há indícios também de que condições para operacionalizar esses conhecimentos em cursos de certificação básica (Letras/Licenciatura) na graduação são também precários ou insuficientes.

Em sua pesquisa, Moura Neves conclui que um dado observado nos professores mais desejosos de aprimoramento, nos que ainda buscam obter, após o curso freqüentado, alguma alteração de conduta, foi a tentativa de aplicação direta, em sala de aula, dos exercícios sugeridos ou examinados no desenvolver do curso.

Foram freqüentes, na pesquisa, as observações como “Eu já estou aplicando aquele exercício nas minhas aulas”, ditas como se isso mostrasse que o curso valeu a pena. E, assim, meia dúzia de exercícios “diferentes” passa a conviver com os comumente conhecidos em salas de aulas, como “grife e classifique o sujeito”, “classifique o verbo em transitivo ou intransitivo”, “classifique as palavras

grifadas”, etc.

Não posso deixar de considerar aqui o clima de desalento que existe entre os docentes do ensino básico no que se refere à língua materna. A verdade é que a própria validade do ensino de Português é questionada. Alguns poucos se dizem entusiasmados com o trabalho que realizam, mas trata-se de uma euforia sem suporte, já que, em geral, nem eles mesmos acreditam nos possíveis “resultados positivos”, pois não chegam a reconhecer aplicação ou valor na aprendizagem, a não ser para a finalidade de bom desempenho na resolução de exercícios na própria aula e nas provas realizadas.

Assim, há concepções do professor que algumas vezes diferem das verificadas nos aprendizes. Vejamos algumas dessas concepções.

3.5 Concepções de aprendizagem de língua

Uma das questões fundamentais no ensino/aprendizagem de LE é o que se tem feito com os aprendizes no que se refere aos modos de *oralidade* e *escrita*. O processo natural de aquisição da L1 traz como primeiro elemento de contato a oralidade, que será também o principal e mais constante instrumento de uso lingüístico. A escrita, por outro lado, é introduzida em outro momento, geralmente na idade escolar, e em muitos casos nunca vem a ser trabalhada.

Levando em consideração a incidência da fala no uso lingüístico mais comum, o primeiro ponto a se desenvolver nos aprendizes de LE espera-se que seja a oralidade, o que na situação real acontece de forma diferente. Segundo Allen (1975), a primeira tarefa ao aprender uma língua é dominar o sistema de sons da mesma. Para o autor “isso implica identificar os sons distintivos e aprender a aproximar-se de sua produção” (p. 29).

Essa concepção representa uma proposta distante do que realmente tem acontecido no ensino de LE em nossas escolas secundárias, em que professores deixam a oralidade da língua para um momento posterior, o que na maioria das vezes nunca vem a acontecer.

Acredito ser possível o trabalho com a gramática tanto no nível da oralidade quanto da escrita. Porém, a gramática enquanto conjunto explícito de regras está mais comumente ligada ao plano da escrita. As aulas apresentam mais “treinamento” escrito, em que se colocam em prática as regras “aprendidas”, pouco ou nada trazendo de prática oral.

Observando atentamente, vemos que numa relação de disputa de poder a oralidade e a escrita representam valores estabelecidos socialmente. É comum a valorização da escrita em detrimento da oralidade, o que reflete simplesmente um efeito de um sistema educacional, e por que não dizer social, onde pessoas com posição de poder falam uma língua que se aproxima da escrita.

O ensino/aprendizagem mais voltado para as normas gramaticais e, ao mesmo tempo, para a escrita, não ocorre por acaso. Segundo Magalhães (1992: 248), “não existe entre nós uma tradição de estudo da língua oral”. Em consequência, o trabalho em sala de aula com oralidade é muitas vezes tido pelos alunos como pobreza ou ausência de conteúdo e, como eles próprios sugerem, é “pura enrolação”.

É comum vermos, atualmente, professores e escolas que dizem ensinar comunicativamente, mas na essência não é nada diferente de um ensino gramaticalista. Muitas vezes permanece ausente uma explicitação por parte do professor dos objetivos a serem alcançados com os alunos após um determinado período do processo. A “nebulosidade” dos objetivos somada à concepção de

aprender uma outra língua por parte dos alunos, da escola e da sociedade, acentuam a noção de que aprender a língua e dominar regras gramaticais sejam condições tomadas como sinônimas.

Os objetivos dos cursos de ensino de LE são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades lingüísticas, conforme a concepção audiolingualista de ensino/aprendizagem de línguas: ouvir/entender, falar, ler e escrever. Se considerarmos que ensinar LE é fazer com que o aluno seja capaz apenas de combinar palavras para construir sentenças, através da aplicação de algumas regras gramaticais, a realidade mostra que ainda assim muitas escolas de ensino regular conseguem alcançar seus objetivos apenas parcialmente. Widdowson (1991), trazendo a mesma base de raciocínio de Luft (1995), afirma:

A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe muito mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo (p. 13).

Isso se justifica pelo fato de que quando se aprende uma língua, não se aprende somente a como combinar palavras dentro de uma sentença a fim de que a frase apresente um sentido, ou que seja considerada estruturalmente correta. Muito mais, aprendemos como construir sentenças com finalidade comunicativa. Widdowson acrescenta que “[...] nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes” (p. 14).

Em outras palavras, a aprendizagem de uma língua abrange, além da capacidade do aprendiz de compor frases corretas, a aquisição da compreensão de *como* essas frases, ou parte delas, são apropriadas num contexto específico, o que evoca a distinção feita por Widdowson (1991) entre *forma* (gramatical) e *uso*

(comunicativo).³

Segundo Widdowson, é importante tornar claro o que é a distinção entre competência e desempenho. A noção de *competência*, segundo o autor, tem a ver com o conhecimento de regras lingüísticas abstratas por parte do usuário da língua. Esse conhecimento tem que ser veiculado na forma de comportamento e tem que ser revelado através do *desempenho*. Quando ele é veiculado através da citação de frases para ilustrar regras, da maneira como é feito nas gramáticas, então o desempenho proporciona situações de manifestação da *forma gramatical*: o conhecimento abstrato é assim manifestado.

Quando professores de línguas selecionam estruturas e vocabulário para os seus cursos, selecionam aqueles itens de forma gramatical que julgam ser os mais eficazes para ensinar as regras subjacentes ao sistema lingüístico, o que se tem classificado comumente como *gramática pedagógica*. A *forma*, por sua vez, é um *aspecto* do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras lingüísticas. *Uso* é o outro aspecto: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação socialmente adequada.

Widdowson (1991: 17), além de alertar para a necessidade das distinções feitas acima, acrescenta que em circunstâncias normais o desempenho lingüístico inclui a simultânea manifestação do sistema lingüístico enquanto forma, e sua realização enquanto uso. Del Hymes (1972), por sua vez, emprega o termo *competência comunicativa* para referir-se ao composto resultante da soma dos dois componentes (forma e uso). Widdowson considera ainda que podemos

³Para descrições sobre essas diferenças e sua relevância sobre o ensino de línguas, ver J. P. B. ALLEN, 1975: 37-

separar forma e uso, se quisermos, pondo o foco da nossa atenção numa delas, e não na outra.

Torna-se importante traçar aqui uma linha divisória entre o que é apenas um treinamento para aplicação de regras e o que é efetivamente internalizado para uso real e efetivo. Krashen (1982) polemizou o campo teórico de ensino/aprendizagem de línguas ao sugerir a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*.

Segundo Krashen:

[...] a aquisição é um processo similar, senão idêntico, à maneira como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua [...] é um processo subconsciente, onde os adquirentes não têm ciência do fato de que estão adquirindo uma língua, estando cientes apenas do fato de que estão usando a língua para a comunicação (p. 10).

A segunda forma de desenvolver competência ao aprender outra língua, segundo Krashen, é pela *aprendizagem*, a qual é definida pelo autor como conhecimento consciente de regras; é saber as normas, ter ciência delas, e ser capaz de falar sobre elas. É saber *sobre* a língua, conhecido pela maioria, segundo o autor, como gramática ou regras.

Para Krashen, a gramática, por ser aprendida, e não adquirida, estará sempre operando dentro do uso consciente e formal da língua. Segundo ele, a aquisição ocorre em sala de aula somente sob certas condições: quando o insumo é compreensível, interessante/relevante, e gramaticalmente não seqüenciado (p. 128).

Ao mesmo tempo em que apresenta limitações para o alcance das regras lingüísticas, o autor é coerente com possibilidades existentes em princípios

40. Ver também WILKINS, D. A. *Linguistics in Language Teaching*, Arnold, 1972: 33-36.

comunicativos de ensino/aprendizagem de línguas ao admitir que a aprendizagem consciente *tem* um papel a desempenhar no fluxo da aprendizagem de uma língua estrangeira, porém não é o “ator principal na peça” (p. 83).

Considero a distinção de Krashen entre aquisição e aprendizagem relevante no sentido de alertar sobre a diferença entre conhecimentos implícitos e explícitos. Porém, o autor apresenta radicalizações largamente discutidas no desenrolar de suas teorias. Dentre suas hipóteses, Krashen afirma, por exemplo, que a aprendizagem (consciente) jamais se torna aquisição (subconsciente), o que limitaria, em certo sentido, as possibilidades *aquisitivas* de qualquer aprendiz de LE que não conheça outro processo senão de *aprendizagem*.

De acordo com o *Modelo Monitor* de Krashen, a aprendizagem opera como um monitor, “corrigindo” os “erros” ou, segundo o autor, o que o falante *percebe* como erro ao expor na linguagem oral o sistema adquirido (pp. 15-18).

A aparente contradição nas hipóteses de Krashen ocorre quando se compara, por exemplo, a impossibilidade de a aprendizagem se tornar aquisição com a definição trazida pelo ele próprio para o processo de *internalização*, a qual Krashen define como um processo de conversão de regras aprendidas em regras adquiridas. E, segundo ele, apesar do sentimento de que ela exista, não ocorre, exceto em caso especial, em que o falante use a regra como um monitor, e consistentemente a aplique na sua própria reprodução (pp. 83-85).

Há uma concessão, conforme Krashen, segundo a qual uma regra que era usada como monitor, ao ser aplicada consistentemente na reprodução lingüística, é internalizada (regra aprendida convertida em regra adquirida). Logo, aprender regras poderia efetivamente fazer parte da linguagem para uso comunicativo da

mesma forma como a língua adquirida.

Lacunas deixadas nas hipóteses de Krashen têm levado alguns teóricos a um questionamento em busca de um ajuste em algumas de suas asserções, ao mesmo tempo em que há rejeição plena das hipóteses por parte de outros. Em artigos publicados antes de Krashen (1982) autores consideram a possibilidade de um processo de automatização de regras lingüísticas por parte do aprendiz. Para McLaughlin (1979: 309-332), por exemplo, um período de processamento controlado leva a um processo mais automático que não requer mais tanto controle por parte do aprendiz. Ellis (1988) e Tarone (1982: 142-163), por sua vez, consideram que a aprendizagem ocorre dentro de um contínuo, contendo um processo automático e subconsciente, de um lado, e um processo consciente e analítico, do outro.

Por outro lado, algumas evidências indicam que a habilidade de verbalizar uma regra gramatical não implica que o falante será capaz de aplicá-la na comunicação (cf. Lightbown, 1985: 173-189). Selinger (1979: 359-368), mesmo conhecedor da possibilidade de não haver correlação entre normas gramaticais conscientes e a produção da fala, sustenta que tais normas podem ser úteis em ajudar os estudantes a construir sua gramática individual de segunda língua.

Alguns outros estudos imediatamente posteriores aos de Krashen têm apoiado a posição deste ao considerar que o ensino de gramática não é um fator chave na aquisição de estruturas⁴. VanPatten (1986), ao pesquisar as etapas em que aprendizes de espanhol adquirem determinadas estruturas, traz, dentre outros, o seguinte resultado:

Os aprendizes de uma determinada segunda língua (aparentemente independente da primeira) tendem a perpassar certos estágios (sic) transitivos de competência

⁴ Para mais detalhes, ver Dulay et alii (1982).

gramatical que não reflete a ordem na qual as estruturas foram ensinadas (p. 216).

A questão aqui pautada exige muito mais do que saber se uma regra aprendida pode ou não se tornar regra adquirida. Aponta para a necessidade de reconhecer que um processo de aprendizagem de elementos estruturais fragmentados não garante que a língua estará disponível para uso em situação real. Prabhu (1994) reconhece a distância possível entre aprender partes e saber o todo lingüístico:

Embora determinadas partes da língua possam ter sido bem praticadas no momento em que foram ensinadas, estabelecidas como 'hábitos específicos', [...] a soma dessas partes ainda será incapaz de operar como um conjunto de hábitos gerais e integrados, da forma como a comunicação natural demanda (p. 1).

Ao lado desse conflito existente entre o que é ensinado, o que é aprendido, como a língua é ensinada/aprendida e os objetivos a serem alcançados no ensino/aprendizagem de LE, está a presença da gramática na sala de aula, quase sempre via livros didáticos, instrumento que causa dependência, considerado por muitos como amigo inseparável do professor, como veremos no tópico a seguir.

3.6 Gramática e livro didático

Celce-Murcia (1992) relata que até antes dos anos 70 a maioria dos pesquisadores e estudiosos admitia que a gramática deveria ser parte integral de qualquer programa de ensino de línguas, e que a instrução explícita de gramática deveria ser a principal atividade da sala de aula no ensino de LE.

A partir dos anos 70, porém, houve inúmeras inovações, tanto nos programas de cursos quanto na metodologia de ensino de línguas que sugeria que

determinados momentos da aprendizagem e do uso efetivo da língua, ao mesmo tempo em que considero que a sobrecarga gramatical no ensino em sala de aula torna o aluno um parco conhecedor de regras gramaticais muito mais do que capaz de aplicar o conhecimento no uso espontâneo da língua. Em outras palavras, considero que a gramática não deveria ocupar um espaço maior do que um elemento secundário, subsidiário no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Ao mesmo tempo em que sugiro para a gramática um papel coadjuvante no processo de ensino/aprendizagem de LE (sem querer buscar definir neste momento um parâmetro sobre a decisão de ensinar ou não gramática), talvez valha a pena insistir um pouco mais na questão da importância de analisar a distinção entre *forma* e *uso* lingüístico.

Widdowson (1975) estabelece dois tipos de regras lingüísticas: *de referência* e *de expressão*. As primeiras (regras de referência), segundo o autor, referem-se às regras que o aluno conhece porque lhe foram ensinadas. O aluno exercitou cada uma delas e sabe enunciá-las (produzindo um monitor, na terminologia de Krashen). As outras (regras de expressão), são as próprias regras tácitas que ele (o aprendiz) aplica em situações efetivas de comunicação:

Quando a atenção do aprendiz está direcionada à forma, como quando ele está treinando ou fazendo outro tipo de exercícios lingüísticos, então ele se voltará para as formas-padrão que lhe foram ensinadas e executá-las de acordo com as regras de referência de sua interlíngua. Mas quando ele está envolvido em qualquer tipo de atividade comunicativa, sua atenção estará voltada para o uso efetivo e sua realização será de acordo com as regras de expressão (pp. 14-15).

Na pesquisa de Moura Neves (1990: 10-11) sobre a presença da gramática no ambiente escolar, a autora verificou que dos 170 professores pesquisados, todos, de um modo ou de outro, ensinavam gramática. Moura Neves apresenta dados que indicam que as aulas de línguas consistem predominantemente da

transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso, nos quais, segundo a autora, predomina a gramática.

Diversos estudos têm documentado um desnível entre a produção funcional lingüística e as normas gramaticais encontradas comumente nos livros didáticos de ensino/aprendizagem de línguas. No começo da década de 70, Bull e Lamadrid (1971), por exemplo, já advertiam que muitas das normas lingüísticas ensinadas aos estudantes via livro didático eram, de alguma forma, “indigestas”. Tais normas são definidas pelos autores como “[...] lingüisticamente inadequadas, difíceis de decodificar, e algumas vezes completamente insignificantes e, com surpreendente frequência, simplesmente incorretas” (pp. 449-450).

Os autores citam o caso de uma conversa informal com um editor de livro didático, o qual explicava que os editores em geral hesitam em mudar as normas da gramática tradicional porque “não conseguem vender livros com normas que venham a confundir os professores” (p. 454).

Dentre suas diretrizes para trabalhar com normas gramaticais do livro didático, Peacock (apud Glisan e Drescher, 1993: 25) sugere que sejam retidas somente aquelas que se relacionem com objetivos específicos do curso e que tenham um alto grau de frequência no corpus que está sendo ensinado. Di Vito (1992), analisando o falante nativo ao usar as formas verbais diversas e comparando os dados às descrições em livros didáticos do francês como segunda língua, conclui que “[...] os livros didáticos ou ignoram completamente os usos comuns do tempo presente pelo falante nativo, ou descrevem e explicam inadequadamente tais usos” (p. 50).

Pesquisadores têm sugerido que os livros didáticos abandonem as descrições da gramática tradicional e incluam em seu lugar outros tipos de informação que melhor assistam o aprendiz. Garrett (1986), por exemplo, propôs

um modelo de processamento de gramática lingüística que relacione significado e forma, excluindo, assim, os tradicionais rótulos gramaticais.

Segundo Glisan e Drescher (1993), duas implicações vêm à tona no estudo sobre a gramática do livro didático:

- (1) a gramática do livro didático tem que relacionar a forma com a função de maneira mais próxima;
- (2) a gramática caracterizada nos livros didáticos atuais deveria ser revisada para refletir mais precisamente a língua-alvo como esta é usada correntemente no discurso do falante nativo (p. 25).

Os autores acrescentam, a propósito da gramática pedagógica:

[...] se a gramática pedagógica nos livros didáticos tem que ser aperfeiçoada, um recurso que precisa ser drenado é o desempenho do falante nativo para obter dados concernentes às características de discurso e estrutura gramatical mais silenciosa (p. 25).

Di Vito (1992) retoma a importância do aspecto contextual no processo lingüístico, seja no uso efetivo ou no ensino/aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo em que releva a necessidade da análise dos usos lingüísticos diversos, como o discurso do falante nativo, por exemplo, o que deveria ser considerado nos livros didáticos. Para a autora, “[...] o livro gramatical deveria não somente prover informação concernente ao contexto do discurso, mas também refletir o uso do falante nativo” (pp. 50-57).

Os dados extraídos da experiência com ensino/aprendizagem de línguas poderiam prover introspecções para os autores de livros didáticos no que concerne à natureza das normas gramaticais, quando operando na linguagem autêntica, e o tipo de informação gramatical que mais poderia beneficiar o aprendiz, o qual tem que internalizar as regras da língua-alvo e descobrir as

regras para o seu uso apropriado; o problema parece ser *como* ele faz isso. Conseqüentemente, a análise deve incidir sobre a melhor maneira de se apresentarem os ‘fatos da língua’ aos aprendizes.

Um dos problemas que surge no trabalho com um livro didático contendo em maior parte atividades gramaticais é que se aprende a gramática pela indução de dados muitas vezes diferente da forma como a língua seria aprendida na fala comum do dia-a-dia. Em contexto de língua materna, por exemplo, Haury (1983) discute alguns problemas de sintaxe da língua portuguesa a partir de um estudo crítico comparativo das gramáticas normativas vigentes no Brasil. A autora, quase que exaustiva em exemplos, evidencia o estado “caótico” em que se encontram nossos compêndios gramaticais, marcados, segundo a autora, por falsas definições, lições contraditórias, má exemplificação, diversidade de conceituação e multiplicidade de análise dos fatos gramaticais, o que considera como as principais falhas das gramáticas normativas e, conseqüentemente, dos livros didáticos de Português.

Visando a elaboração de uma gramática-padrão, Haury propõe uma revisão crítica dos estudos gramaticais, argumentando e comprovando que “a gramática está em crise”, alertando as autoridades educacionais no sentido de que o sistema lingüístico do Português seja objeto de um trabalho científico de sistematização objetiva, coerente e uniforme, sem a qual o ensino da teoria gramatical da língua pátria continuará sendo deficiente.

A grande diferença entre aprender a língua semelhantemente à L1 e aprendê-la na sala de aula via livro didático é que no último caso os dados, que em princípio deveriam ser controlados e estruturados a fim de facilitar o processo de descoberta, acabam direcionados quando muito a um número

limitado de características da língua de cada vez. Esses dados estão na maioria das vezes acompanhados de descrições e explicações *sobre* o sistema lingüístico. E, como lembra Consolo (1992), “[...] o livro didático constitui-se o único material didático efetivamente disponível e utilizado nas aulas de LE nas escolas de primeiro e segundo graus” (p. 37).

Como vimos, mesmo no impasse teórico entre ensinar ou não gramática, sua eficácia, seu valor para a construção de um novo sistema lingüístico, a gramática tem estado presente nas aulas de LE em nossas escolas, seja via professor, seja via livro didático, seja via qualquer outro instrumento de ensino.

O livro didático, por sua vez, com toda a influência que pode exercer sobre o aprendiz, auxiliando o trabalho do professor, servindo como guia para a realização de atividades produtivas, beneficiárias no percurso lingüístico do aluno em sala de aula, acaba muitas vezes sendo responsável pela conotação negativa que a gramática recebe dentro e fora da escola, como veremos a seguir.

3.6.1 Conotação negativa

É difícil negar que a palavra *gramática* tenha adquirido uma conotação negativa no processo de ensino/aprendizagem de línguas. De acordo com estudos feitos por Allen e Widdowson (1975), a gramática adquiriu uma reputação de *monotonia*. Os autores atribuem esse negativismo à *forma* como a gramática é ensinada nas escolas, a qual parece “preparada de forma a destruir o interesse dos aprendizes no conteúdo” (p. 45).

Um ponto da crítica feita por Allen e Widdowson que encontra inúmeros exemplos na prática de ensino de línguas refere-se a uma situação que sem dúvida cada um, na condição de professor ou mesmo aprendizes de LE, já

vivenciou: repetições, reproduções mecânicas, memorização sem atenção ao sentido, e o trabalho com listas de palavras e regras artificiais de dicção, além do manuseio de material descontextualizado.

Ao ler a publicação de Moura Neves (1990) sobre o ensino de gramática nas escolas, chamou-me a atenção a forma como é feita referência à gramática na parte introdutória do compêndio. O texto está assim representado (os destaques da transcrição contam no texto original):

Poderíamos definir gramática da seguinte forma:

a) Um compartimento muito reservado

Podemos imaginar que, se os professores de nossas escolas do 1º e 2º graus iniciassem suas aulas de gramática verbalizando o que têm em mente fazer, eles começariam por um convite mais ou menos nestes termos:

Meus queridos alunos — ou, mais democraticamente, “criançada” — vamos começar a aula de gramática, vamos **entrar no mundo da gramática**, como dizem nossos “modernos” livros didáticos.

E, se verbalizassem os pressupostos do que realmente vão fazer, ainda diriam:

É claro que, para entrar nesse mundo, precisamos sair do mundo da leitura e interpretação e do mundo da redação; afinal, precisamos sair do **mundo da linguagem**. A partir de agora, vamo-nos encher de espírito de sacrifício, vontade de vencer na vida, e vamos encarar os abomináveis exercícios que hão de testemunhar, lá em casa, que não descuramos da gramática, como os que, relaxando dos costumes, andaram por aí defendendo.

b) Um compartimento muito complicado

E continuariam:

Meus alunos, nada de gramática normativa. Já se falou o suficiente, por aí, para que ninguém se ponha a destilar as abomináveis regras de boa linguagem. Seria bom se eu pudesse simplesmente ensinar gramática normativa, porque ela lhes daria as normas que lhes permitiriam falar bem, que é o que (eu acho, mas não digo) é o meu dever fazer. Mas isso, **não pode!** Afinal, tenho ouvido em meus Cursos de Treinamento que saber uma língua não é saber gramática. E mais: que gramática não é regra de bem-dizer. E, por isso, não sei bem o que faço aqui dando aulas de gramática. Se a ensino para que vocês saibam escrever bem e corretamente, mas se não posso dar normas, por que as aulas de gramática?

Mas a gramática está no Programa e está nos livros didáticos. Vamos a ela... seja como for... apesar da pouca graça que tem, e, especialmente, apesar de eu não saber muito bem o que ela é.

O exemplo acima representa a gramática como muitas vezes é vista dentro dos programas de ensino de línguas. Luft (1995), ao falar dos prejuízos de um ensino gramaticalista, afirma que tal ensino “[...] incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo” (p. 21).

Verifica-se em grande escala que parte da visão negativa de gramática decorre do imaginário do aprendiz, para quem a gramática é escravizadora, massificante, constituída de regras que trazem uma representação de poder absoluto, o que acaba por bloquear e até eliminar uma possibilidade de comunicação mais livre e espontânea.

Sobre esse contraste entre a língua como símbolo de liberdade e a escravidão às regras gramaticais, Luft afirma, parafraseando as bem-aventuranças trazidas no quinto capítulo do livro de Mateus, nas Escrituras Sagradas: “Bem-aventurados os inocentes em gramática: nada têm se interpondo entre eles e a intimidade com seu meio de expressão [...]” (p. 24).

Perini (1997), ao fazer uma reflexão sobre algumas questões de linguagem e sobre o ensino da gramática no Brasil, reconhece o crescente desinteresse dos alunos pelo caminho de ensino/aprendizagem gramaticalista. Ao se perguntar sobre qual seria o motivo desse alto índice de rejeição, o autor conclui, de antemão: “Existe com certeza algum fator de repugnância associado a essa disciplina [...]” (p. 47). Perini admite ainda: “[...] há algo de errado no reino da gramática” (p. 48).

Ao referir-se à repugnância associada à gramática, Perini apenas confirma o que se tem verificado em ambiente escolar quando se faz alguma referência à

gramática tanto no ensino/aprendizagem da língua portuguesa quanto da língua inglesa. Não seria essa rejeição um indicio de que os estudantes sentem um longo distanciamento entre saber a gramática e ser capaz de usar espontaneamente a língua em situações reais do dia-a-dia, para fins comunicativos e de interação social? Seria um ensino com características mais comunicativas merecedor de análise e reflexão dentro dos currículos de ensino de LE? Vejamos na seção que se segue (a penúltima do capítulo) um pouco mais sobre a relação entre a gramática e o ensino comunicativo de LE.

3.7 Gramática e o ensino comunicativo de LE

O ensino comunicativo de LE, que começou na Inglaterra, ganhou força no Exterior com Sandra Savignon no final da década de 60, a qual acrescentou um enfoque comunicativo a uma metodologia de ensino de Francês já existente. Desde então, muitas propostas de abordagem comunicativa têm sido produzidas por lingüistas.

A base teórica dessa abordagem é o ensino centrado no aluno, interação livre e espontânea entre professor e aluno e vice-versa, além do uso criativo da LE em situações comunicativas reais e variadas. Willerding (1995) refere-se à abordagem comunicativa como o caminho para o nascimento de um novo paradigma científico, que não considera a língua somente em termos de estrutura (gramática e vocabulário), mas em termos de funções comunicativas.

Apesar de ter surgido no final dos anos 60 e começo dos anos 70, a abordagem comunicativa vai se apresentar de forma mais vigorosa ao longo da década de 80. Dentre suas características básicas, destaco neste momento duas: (1) a abordagem comunicativa visa um movimento dentro dos objetivos; (2) a

aula tem que trazer situações reais, momentos de uso real.

A abordagem comunicativa traz um enfoque alternativo ao gramaticalismo para o ensino de línguas, quer na rede particular, quer na rede pública de ensino, apresentando uma visão de linguagem enquanto instrumento de interação social e uma visão humanista de educação, bem como uma concepção cognitivista de ensino/aprendizagem, concepções essas que embasam a abordagem.

A abordagem comunicativa, centrando-se na interface do professor com o aprendiz, na aprendizagem e no desenvolvimento de atividades diversificadas e dinâmicas em sala de aula, parece atender mais completamente às necessidades do momento histórico atual. Num mundo com meios de comunicação tão velozes e mundializados não há mais espaço para uma prática de ensino nos moldes tradicionais.

A necessidade de uma mudança no processo de ensino/aprendizagem em função de um novo paradigma lingüístico é compartilhada por Vieira-Abrahão (1996), quando afirma:

O estágio em que hoje vivemos, convivendo com imagens televisivas que não ficam mais de segundos no ar, transmissões via satélite, videogames, computadores, internet, etc., não mais permite uma prática de ensino passiva, centrada no professor, no ensino e no livro didático (p. 57).

Desde o surgimento da abordagem comunicativa, vários aspectos de ensino de LE (uns positivos, outros negativos) têm sido criticados e revistos, como, por exemplo, a organização do planejamento em torno de funções comunicativas; o não-envolvimento do aprendiz na compreensão e na produção do discurso em sala de aula; a supervalorização da fluência em detrimento da acuidade; e a ausência de momentos para a sistematização de regularidades

lingüísticas.

Não podemos esquecer, por outro lado, que a abordagem comunicativa é relativamente recente em todo o trajeto da história do ensino de línguas, o que justifica em parte algumas de suas deficiências. Porém, trabalhos críticos e de aprimoramento vêm sendo realizados em função de aprimoramentos da abordagem comunicativa: Almeida Filho (1986a; 1986b); Menezes [1986 (apud Vieira-Abrahão, 1996)]; Nunan (1987); Vieira-Abrahão (1992); Widdowson (1990); dentre outros.

Apesar das dificuldades da implementação da abordagem comunicativa, semelhante a qualquer proposta de inovação, seja no ensino de línguas ou em qualquer campo de estudo e pesquisa, temos que admitir que os estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas cresceram muitos com essa abordagem. Para Swan (1985), ganhamos mais do que perdemos com a abordagem comunicativa.

Dentre os diversos fatores pelos quais acredita-se ser a abordagem comunicativa a mais propícia no contexto atual de ensino/aprendizagem de línguas, destaco-se alguns, estabelecidos por Vieira-Abrahão (1996), por considerá-los condizentes com a base desta pesquisa:

- a) pelo fato de a abordagem comunicativa ter chamado a atenção para aspectos da linguagem que vão além dos significados proposicionais e ajudado a analisar e ensinar a linguagem na interação;
- b) por ter encorajado uma metodologia que prioriza o aprendiz e o processo ensino/aprendizagem, deixando em um outro plano o ensino e o produto;
- c) pelo fato de essa abordagem não oferecer um conjunto fechado de técnicas e procedimentos considerados válidos para qualquer situação, e sim um conjunto de princípios norteadores para a prática comunicativa, deixando o professor livre para a escolha do conteúdo e da estratégia mais adequada para cada grupo de aprendizes, sem que isso implique sua incoerência com relação à abordagem;
- d) pelo fato de esse enfoque levar em conta a influência dos aspectos afetivos na

aprendizagem;

- e) pela diversidade de registros de fala introduzidos na sala de aula, através da valorização dos textos autênticos;
- f) pela variedade de atividades criadas para levar o aprendiz à interação, o que trouxe muitas possibilidades de diversificação à sala de aula (pp. 59-60).

Contudo, apesar dos pontos positivos trazidos pela abordagem comunicativa, acredito não significar ela necessariamente sucesso no ensino/aprendizagem de uma língua. Muitos são os fatores que podem intervir no processo. Dentre eles, destaco o sentido de *plausibilidade* apresentado por Prabhu (1990). Segundo o autor, mais importante do que o próprio método é o envolvimento do professor no ensino, sua compreensão subjetiva de seu próprio ato de ensinar, de como a aprendizagem ocorre e de como o ensino pode levar a ela (pp. 161-176).

Na tentativa de encontrar um lugar para a gramática dentro de um programa de ensino comunicativo, Wilkins (1976) sugeriu a organização do ensino da língua em torno de noções e funções, sendo uma das categorias as noções semântico-gramaticais. Mais tarde, Finnemann (1987) também propôs o uso do que denomina *categorias semântico-gramaticais* para organizar elementos lingüísticos tais como tempo, espaço e quantidade.

Paralelamente a essa busca por um lugar para a gramática no ensino comunicativo, muitos programas com base no conteúdo, em nível mais avançado de aprendizagem de língua, estão inserindo gramática no ensino de conteúdos/disciplinas tais como civilização, história e geografia através da língua-alvo (cf. Lafayette et ali, 1985; Sternfeld, 1988).

Segundo Lafayette et ali, tais programas, que buscam promover a aprendizagem via conteúdos específicos, trazem as seguintes implicações

referentes ao papel da gramática dentro de uma abordagem de ensino comunicativo:

- (1) a gramática se torna significativa somente se for empregada em contexto real e natural;
- (2) o ensino gramatical é benéfico se for realizado como um veículo para a comunicação real e interação na língua-alvo;
- (3) se a gramática for ensinada para propósitos comunicativos, as estruturas apresentadas devem refletir o uso da mesma na maneira como os falantes nativos usam tais estruturas na linguagem comum (pp. 323-342).

Torna-se importante reforçar aqui que na abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas existe uma forte tendência de valorizar o desenvolvimento de uma competência comunicativa que englobe a competência lingüística. De acordo com Almeida Filho (1986b), ser comunicativo significa:

[...] preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menos ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, e do que faz diferenças para o seu futuro como pessoa (pp. 5-6).

3.8 Considerações de encerramento do capítulo

Vimos, neste capítulo, que o espaço que a gramática ocupa no processo de ensino/aprendizagem de línguas é determinado por vários fatores, dentre os quais destacamos: concepção de gramática; concepção de língua, linguagem e LE; concepção de ensino/aprendizagem de línguas; a formação do professor; e a presença da gramática no livro didático.

Introduzimos, no penúltimo tópico, uma abordagem que traçou suas primeiras linhas a partir do final da década de 60 e do início da década de 70, tomando vulto mais significativo a partir da década de 80. Conhecida como

‘abordagem comunicativa’ de ensino de línguas, essa abordagem parece ser promissora no processo de ensino/aprendizagem de línguas pelo fato de, dentre outros fatores, ocupar-se de um trabalho interativo e espontâneo entre professor e aluno, ao mesmo tempo em que recomenda o uso de situações reais e variadas.

Como professor e pesquisador, considero que o nascimento desse novo paradigma veio auxiliar fortemente os estudantes de nossas escolas de educação básica no desenvolvimento de um novo sistema lingüístico, visto ter trazido consigo uma visão mais humanista do processo de ensino/aprendizagem de línguas, não se limitando a um trabalho mecânico e infrutífero no uso real.

A evolução histórica do tratamento da gramática por lingüistas, apresentada principalmente no segundo capítulo, mostra a evolução nas preocupações dos teóricos em relação às questões de significação e às funções sociais da linguagem.

No próximo capítulo, veremos de forma mais concreta os sentidos de língua/linguagem e gramática como objeto do aprender/ensinar uma nova língua na escola.

4 – SENTIDOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM E GRAMÁTICA COMO OBJETO DO APRENDER/ENSINAR UMA NOVA LÍNGUA NA ESCOLA

4.1 Introdução

É propósito deste capítulo caracterizar inicialmente os sujeitos da pesquisa e elementos macroestruturais, quais sejam ambiente escolar e comunidade. Num segundo momento, descreverei e analisarei os dados coletados na escola que serviu de contexto para esta pesquisa. Como última parte, trarei as considerações finais do trabalho juntamente com possíveis encaminhamentos da pesquisa.

Antes de caracterizar o cenário da escola-alvo, considero de vital importância uma passagem pela natureza e metodologia de pesquisa, a fim de situar os pressupostos desta investigação na área de Lingüística Aplicada.

4.2 Natureza e metodologia de pesquisa

A área de Lingüística Aplicada tem sido responsável por grande parte do desenvolvimento dos estudos aplicados no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas produzidos nas últimas décadas, tendo como uma das causas a preocupação com a realidade que constitui o processo de ensino/aprendizagem de línguas em contextos escolares, mesmo que ainda limitada pela impossibilidade de interpretar todos os recônditos que tal realidade complexa apresenta. Segundo Corder (1975):

[...] a lingüística aplicada preocupa-se com a identificação e análise de uma certa classe de problemas que surgem na organização e realização de programas de ensino de línguas, e com a provisão de respostas ou partes de respostas a eles (pp. 2-3).

Quanto aos enigmas e problemas ainda de difícil solução, Corder traz esclarecimentos sobre as limitações a que estava (e está) sujeita a Lingüística Aplicada:

Isto não significa, certamente, ser capaz de prover todas as respostas para todas as questões. Nem, obviamente, prover a resposta final para qualquer dos problemas com os quais lida [...], mas dar respostas parciais, porque o nosso conhecimento do campo é ainda inadequado (p. 3).

Na tentativa de caracterizar a Lingüística Aplicada dentro desse tão vasto campo de pesquisa na área lingüística, Corder (1975: 4-5) a definiu na década de 70 como um conjunto de atividades ou técnicas relacionadas mediando entre os vários pressupostos teóricos da linguagem humana, de um lado, e as atividades práticas do ensino de língua, de outro.

A relação entre a teoria lingüística e as atividades de sala de aula é, conseqüentemente, indireta, ou seja, constituída de processos ou procedimentos, cada qual necessário para a solução de uma das partes componentes dos problemas de *o que, quando e como* ensinar, questões pertinentes aos trabalhos desenvolvidos pela Lingüística Aplicada.

Vejamos, a seguir, como a Lingüística Aplicada se relaciona especificamente com as questões da etnografia escolar.

4.2.1 A etnografia escolar

De acordo com Erickson (1991: 1), pesquisador voltado para a etnografia escolar, um dos principais objetivos da etnografia no contexto social é revelar o que ocorre dentro das “caixas pretas” da vida cotidiana nos contextos educacionais, através da identificação e documentação dos processos através dos

quais os resultados educacionais são produzidos. Esses processos são constituídos de ações rotineiras, e os significados atribuídos a elas pelos participantes do contexto educacional, por serem habituais e locais, podem passar despercebidos, tanto pelos participantes quanto pelos pesquisadores.

Para Erickson (1984), a etnografia deve ser considerada um processo deliberado de investigação, guiado por um ponto de vista, e não um relato guiado por uma técnica padronizada ou por um conjunto de técnicas, ou mesmo por um processo totalmente intuitivo, que não envolve reflexão, ao que acrescenta:

A pesquisa de campo é altamente indutiva, mas não há induções puras. O etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, sejam elas explícitas ou implícitas. A perspectiva e as perguntas podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma idéia básica que constitui seu ponto de partida (p. 51).

O questionamento no campo resulta numa descrição de vários aspectos: de regularidades do comportamento social em uma situação social considerada holisticamente; de como o pesquisador vivencia essas regularidades estando presente na situação social; de como vê a situação e o comportamento situacional à luz de uma ampla variedade de comportamento humano encontrada no mundo.

Esse tipo de investigação é considerado apropriado para responder às seguintes perguntas, propostas por Erickson (1986):

1. O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre em um contexto particular?
2. O que essas ações significam para os atores nela envolvidos no momento de sua ocorrência?
3. Como os acontecimentos são organizados em padrões de organização social e em princípio culturalmente aprendidos para a conduta da vida cotidiana?
4. Como o que está ocorrendo está relacionado a acontecimentos em um outro nível do sistema, fora e dentro desse contexto?
5. Como as formas de vida nesse ambiente estão organizadas, comparadas a outras

formas de organização da vida social em outros lugares e outros tempos? (p. 121)

Para o autor, essas questões centrais da pesquisa interpretativa não se preocupam nem com o óbvio, nem com o trivial, e sim com os significados e escolhas humanas. Nesse sentido, estão relacionadas à melhoria da prática educacional.

Estudos etnográficos importantes voltados para os processos de aprendizagem têm surgido nas últimas décadas, dentre os quais destacamos: Bernstein (1964); Cazden et alii (1972); Boggs (1972); Kochman (1972); Heath (1983). Esses trabalhos buscam demonstrar que as respostas dos aprendizes às tarefas escolares são diretamente influenciadas por valores e pressupostos aprendidos em casa.

Ao mesmo tempo, tais estudos mostram que os equipamentos de sala de aula, os arranjos espaciais e até mesmo as formas de agrupamento de professor e alunos não são os determinantes primários da aprendizagem. O que é importante, isso sim, é aquilo que é afetivamente comunicado, como resultado de processos complexos de interação entre objetivos educacionais, conhecimentos anteriores e o que os vários participantes percebem no momento da interação.

Intravisiões qualitativas mais profundas dos processos cotidianos da interação em sala de aula vêm da análise microetnográfica de Erickson e de seus alunos Florio (1978) e Schultz et alii (1982).

A microanálise etnográfica da interação compartilha com a etnografia educacional mais geral o objetivo de especificar e descrever aqueles processos locais que produzem efeitos nos contextos educacionais, mas seu propósito primeiro é documentar tais processos com maiores detalhes e precisão do que na

observação participante e nas entrevistas comuns, embora estas últimas tenham também lugar na microanálise comparativa de amostras, uma vez que identidades sociais locais, atitudes e costumes podem ser muito significativos na organização da interação em estudo.

O estudo detalhado das ações das pessoas e de circunstâncias concretas daquelas ações ilumina os princípios subjacentes, de acordo com os quais as ações são social e culturalmente organizadas, além de descrevê-los.

Essa abordagem de investigação tem também por finalidade testar cuidadosamente a validade das caracterizações de intenção e significado que a etnografia mais geral exige dos participantes envolvidos no contexto estudado, e identificar como os processos rotineiros de interação são organizados. Segundo Erickson (1986), a microanálise é etnograficamente orientada não só por oferecer uma descrição cultural de ações comunicativas e seus significados locais, mas também por oferecer uma perspectiva holística na condução da interação e dos processos através dos quais aprendizagem e intercâmbio humanos ocorrem. Combinada à análise próxima e detalhada do dia-a-dia, a etnografia escolar realiza uma análise do contexto social mais amplo dentro do qual a interação face a face ocorre.

Visto que o objetivo desta investigação era examinar a presença da gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE numa escola de ensino médio e sua relação com outros fatores pertinentes, optei por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (Erickson 1984, 1986 e 1991), com participação intensiva no contexto pesquisado.

Durante a pesquisa, busquei registrar cuidadosamente as ocorrências em notas de campo e documentar as evidências em registros escritos, questionários e

gravações seguidas de uma reflexão analítica dos registros obtidos no campo de pesquisa. Na investigação, busquei rigor e reflexão na observação e registro dos eventos diários no ambiente escolar, sobretudo o de sala de aula, na tentativa de atribuir significados às ações nos eventos, considerando também o ponto de vista dos actantes.

4.3 Cenário de pesquisa

Como cenário de pesquisa, elaborei um plano de observação de aulas da disciplina de Língua Inglesa que envolveu professores e alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular-confessional na região de Campinas. A pesquisa envolveu três turmas e três professores distintos, sendo um deles o próprio autor desta pesquisa. A escolha do cenário justifica-se, como veremos com mais detalhes posteriormente, por: (1) características da escola; (2) características dos professores; (3) características dos alunos.

O projeto foi elaborado visando trazer à área de atuação profissional e de pesquisa em ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira uma visão mais consciente da presença da gramática em salas de aula de ensino regular de língua estrangeira (LE).

O período de observação e coleta de dados compreendeu quatro meses, simultaneamente, para cada grupo observado (três turmas do 1.º Colegial) durante duas aulas semanais (separadas) no primeiro semestre de 2000. Os dados resultaram de: (a) observações dos eventos em sala de aula com extração de amostras de conteúdos desenvolvidos durante as aulas; (b) questionários previamente formulados e respondidos por professores e alunos; e (c) entrevistas com professores e alunos, cuja transcrição estará em tópicos subseqüentes.

Após a realização de cada atividade no andamento da pesquisa, os elementos foram seletivamente transcritos para, finalmente, serem trazidos para análise. As respostas trazidas no bojo da investigação resultam da interpretação dos dados obtidos dentro e fora da sala de aula. Os dados interpretados são fruto da observação do processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE no contexto de sala de aula.

Na observação, procurei levantar dados sobre a interação professor-aluno-conteúdo nas aulas de Língua Inglesa levando em conta alguns fatores: (1) condições e instrumentos de ensino; (2) condições cognitivas, afetivas, sociais e lingüísticas dos alunos; (3) preparo, afetividade e concepções de ensinar do professor; (4) concepção de aprender dos alunos; (5) a abordagem do material de ensino; e (6) os métodos empregados nas aulas. Todos os dados de pesquisa foram extraídos de situações reais de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

4.3.1 Instrumentos de pesquisa

Para registro dos dados, utilizei: (a) gravações em áudio; (b) diários de pesquisa; (c) contatos formais e informais com professores e alunos; (d) contatos informais com a diretora, a orientadora educacional e a orientadora pedagógica. Além desses instrumentos, houve contato esporádico com membros da comunidade, quais sejam pais de alunos e pessoas que possuíam alguma espécie de contato com essa instituição escolar.

4.3.1.1 Gravações

Em 2000, ano do início da pesquisa, foram gravadas em áudio dez aulas de cada professor-sujeito, cujos registros foram realizados pelo próprio pesquisador.

As gravações foram feitas durante a coleta de dados. Considero-as de grande importância por representar um procedimento prático, discreto e que mostra muitos aspectos da realidade que escapam à percepção comum do dia-a-dia e mesmo aos olhos do pesquisador, por mais curiosos que sejam na situação de pesquisa, como veremos na transcrição dos registros.

Considerando que a presença do pesquisador em ambiente escolar ainda é vista com certo estranhamento, as primeiras aulas não foram gravadas, com o intuito de dar tempo a que o ambiente se tornasse mais autêntico. A gravação foi feita em áudio, com anotações paralelas em diários de observação feitos pelo próprio pesquisador.

4.3.1.2 Diários

Os dados dos diários foram registrados durante todo o período da pesquisa buscando o maior grau possível de objetividade. O registro das informações era feito no momento da observação das aulas (anotações de campo) e durante e após contatos formais e informais com os participantes. O pesquisador-sujeito submeteu-se apenas a dois modos de avaliação: (a) gravações das aulas; (b) resposta aos questionários escritos.

4.3.1.3 Entrevistas formais

As entrevistas formais, feitas com dois dos professores (exceto o pesquisador-sujeito) e previamente estruturadas, aconteceram em momentos diferentes da coleta de dados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e os registros seletivamente transcritos para a análise interpretativa final.

4.3.1.4 Contatos informais

Os contatos informais, esporádicos e em número indefinido, os quais obviamente não obedeceram a nenhum roteiro previamente organizado, ora foram gravados em áudio, ora apenas registrados no diário de pesquisa.

4.3.1.5 Procedimentos de análise de dados

São considerados dados primários aqueles coletados na observação do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa dentro do ambiente de sala de aula. Todos os demais dados são considerados secundários e utilizados para a confirmação ou não dos dados primários.

Para a análise das aulas, optei por observar o trabalho realizado por três professores de Língua Inglesa e refletir sobre as aulas típicas de cada um deles, considerando como aula típica aquela que apresenta características comuns às demais (de cada professor-alvo).

4.3.2 A escola

A escola sede da pesquisa é de educação básica (ensinos fundamental e médio). Contém cerca de 1.100 alunos, sendo a maior escola da cidade e uma das renomadas da região. É uma escola muito concorrida por apresentar um padrão de ensino voltado não somente para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas para princípios de vida e religiosidade, uma vez que é uma escola confessional.

Segundo professores, funcionários, alunos e membros da comunidade, a escola apresenta um nível de ensino de modo geral bom em relação à média das

escolas da região. Bem estabelecida financeiramente, a escola-alvo apresenta algumas características que considero relevantes:

- a) bom relacionamento entre professores;
- b) proximidade entre o corpo docente e a direção da escola;
- c) interesse da escola no desenvolvimento do corpo docente como um todo, bem como na aquisição de materiais didáticos;
- d) relacionamento espontaneamente amigável, em geral, entre professor e aluno;
- e) ambiente geralmente positivo e propício a um bom processo de ensino/aprendizagem.

4.3.3 Os professores

Levando em consideração que elegi como sujeitos professores e alunos durante o período de observação e coleta de dados, limito-me na pesquisa a caracterizá-los, bem como as realidades escolares em que se encontram inseridos. Por esse motivo, com o intuito de não revelar a identidade dos sujeitos, a qual não tem nenhuma relevância para esta investigação, nomeei os professores apenas como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3), e os grupos como Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3, representando as respectivas turmas de cada professor. Na representação dos dados, os alunos de modo geral aparecem nomeados como (A/s).

A escolha dos professores, em especial, pareceu-me válida por dois motivos:

- a) Somavam três, havendo possibilidade de múltiplas particularidades na

concepção de língua/linguagem, LE, ensino/aprendizagem de LE e gramática;

b) Os professores eram os responsáveis pela disciplina de Língua Inglesa em todo o ensino médio, trazendo, portanto, um retrato mais fiel e abrangente da realidade desse nível na escola-alvo.

Os dados dos professores que trarei a seguir resultam de entrevistas realizadas no primeiro ano da pesquisa (2000), representando, portanto, a realidade apenas daquele ano. Não houve nenhum questionamento em momentos subseqüentes para saber sobre o possível avanço profissional de cada professor-sujeito da pesquisa.

4.3.3.1 Professor 1 (P1)

P1 é licenciada em Letras por uma universidade particular. Logo após concluir o curso, atuou como professora para o ensino fundamental por dois anos. Durante os três anos que se seguiram, permaneceu ausente das salas de aula, retornando às atividades de ensino para compor o elenco de professores de LE da escola-alvo. Ao falar sobre a experiência profissional, P1 admitiu nunca ter participado de cursos, além da graduação, ou de congressos na área de línguas. P1 confessou numa das entrevistas (em voz sussurrada) não ter tido até então interesse em atualização pedagógica. Curiosamente, noutro momento P1 sugere, em resposta a um questionário, interesse em crescer profissionalmente:

Estudo inglês por conta própria. Tenho paixão pelo inglês. Apesar de não ter me atualizado profissionalmente, ainda quero fazer um curso em nível de pós-graduação fora do país, só que é para atuar como professora no ensino superior, faculdade de Letras, principalmente.

As aulas de P1 são basicamente em português. As palavras em inglês são

pronunciadas em leituras de regras e correções de exercícios do livro, correções essas interrompidas em grande parte das aulas por inquietação dos alunos. Sem comentar sobre possíveis soluções para o problema, por várias vezes P1 lamentou as dificuldades encontradas em sala de aula na prática profissional:

Encontro dificuldades de domínio de sala de aula [...] e os alunos dificilmente me respeitam. Às vezes penso que não tenho vocação para trabalhar com alunos do segundo grau [...] e não gosto dos resultados das aulas.

Ao ser incentivada a falar um pouco mais sobre a indisciplina dos alunos, constante em suas aulas, P1, demonstrando preocupação com o fato de estar participando de pesquisa, fez questão de deixar claro que dos três grupos envolvidos na pesquisa o seu era considerado por todos os professores como o mais indisciplinado. Ao tentar ligar o fator indisciplina com a escolha da profissão, P1 respondeu:

Eu me arrependi de ter aceitado o convite pra lecionar aqui. Não vejo a hora de acabar o ano e me ver livre.

Verifica-se aí o caso de um profissional do ensino que trabalha insatisfeito, o que seguramente não trará resultados positivos no processo de ensino/aprendizagem. É muito provável que um professor desestimulado acabe influenciando negativamente os alunos e, conseqüentemente, distanciando-se cada vez mais do produto maior que deseja legar aos alunos: a aprendizagem.

4.3.3.2 Professor 2 (P2)

P2 graduou-se em Letras por uma faculdade particular da cidade de São Paulo, onde obteve também o grau de Bacharel em Letras. Tem mais tempo de

experiência com o ensino de LE do que os outros professores-sujeitos. No momento da pesquisa atuava havia dez anos como professor do ensino médio. Iniciou sua atuação como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa enquanto ainda cursava o segundo ano da faculdade, atuando naquela época apenas como professor do ensino fundamental. Após dois anos de atividade profissional, passou a lecionar para o ensino médio.

P2, em relação aos demais professores-sujeitos da pesquisa, é o que apresenta maior frequência em cursos de extensão e congressos tanto na área lingüística quanto pedagógica. Busca aprimorar o inglês através de leituras, filmes, etc., além de participar de programas para desenvolvimento da oralidade da língua inglesa promovidos pelo curso de Letras da faculdade onde também atua como professor.

As aulas de P2 trazem um percentual relativamente elevado de uso da língua portuguesa, com poucas e tímidas tentativas de uso da língua-alvo, como nas saudações (chegada e saída), chamadas, interjeições (Good!, Very good!, No no!, Attention!, Attention, please!) e expressões como “Just a moment, please!”, “One minute, please!”, etc.

As atividades giram em torno de tradução de texto e correção de tradução. Quando muito, há tentativas limitadas de uso da língua-alvo para explicações de regras gramaticais ou de uso em situações supostamente reais.

Quanto à disciplina em sala de aula, P2 a mantém sem muitas dificuldades:

“Tenho dificuldade apenas de manter alguns dos alunos participando por mais tempo das aulas e de correções de exercícios.”

A dificuldade à qual P2 se refere foi ratificada nos registros de observação. Havia grande número de alunos que participavam por algum tempo, mas logo se desligavam e agiam sob pressão do professor quando se tratava de tarefas individuais, ao mesmo tempo em que visivelmente e com certa rapidez demonstravam cansaço depois de determinado tempo de explicação ou de correção de exercícios.

4.3.3.3 Professor 3 (P3)

P3 não possui titulação acadêmica para ensino de línguas. Atua como professor no ensino médio a fim de obter proventos para custeio do próprio estudo. Morou por cinco anos nos Estados Unidos, onde concluiu o curso secundário, período em que desenvolveu o inglês, língua que usa com fluência. É muito respeitado pelos alunos. Conduz as aulas de forma descontraída, porém com seriedade, ao mesmo tempo em que é amigo dos alunos. Gosta de música e utiliza-a muito como atividade de suporte. Usa inglês com bastante frequência nas aulas, o que assim justifica:

Tenho que falar inglês com eles... senão eles não aprendem...! Eu gosto de inglês e acho que eles podem gostar também... entendeu?! E eu acho que eles acompanham bem as aulas!

As atividades de P3 privilegiam o ato tradutório tanto oral quanto escrito. No momento da correção de exercícios, bem como na correção de tradução de textos, P3 preocupa-se em certificar-se de que os alunos estão entendendo os enunciados e “acompanhando o raciocínio”, expressão usada com frequência por P3 com referência à interação desejada que diz ser a base da aprendizagem e do

uso da língua.

Apesar de pouca experiência na área pedagógica, P3 apresenta bom domínio de grupo. Incentiva os alunos a participarem de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Afirmou nunca ter tido interesse em atuar definitivamente como professor de línguas, apesar de ter recebido inúmeros incentivos de amigos, colegas de trabalho e direção da escola.

A proficiência lingüístico-comunicativa de P3 na língua inglesa observada em sala de aula é a de um falante fluente. Busca a todo o momento incentivar os alunos a se comunicarem apenas em inglês, sobre o que se pronuncia:

É preciso despertar no aluno o gosto ou desejo de aprender que virá naturalmente a partir do momento que ele de maneira simples começar a entender e comunicar-se. Para isso, é preciso um conteúdo inicial básico que forneça meios de haver comunicação.

O ensino de P3 é bastante intuitivo, baseado no domínio que possui da LE e no que ele considera necessário que um professor trabalhe para conseguir um bom nível de proficiência lingüístico-comunicativa. Essa questão remete obrigatoriamente às possibilidades presentes nas diversas concepções de ensinar/aprender línguas, resultantes, por sua vez, das diversas concepções de língua/linguagem trazidas para a escola por professores e alunos. Vejamos como essa questão se configura no tópico que se segue.

4.4 Concepções de língua/linguagem, LE e ensino/aprendizagem de LE

É importante iniciar este tópico contextualizando os termos *língua* e *linguagem*. O termo *língua*, como foi introduzido no tópico 3.3 do terceiro capítulo, deve ser visto como um composto que envolve léxico, semântica, etc., e

que compõe o *sistema*, a *estrutura* lingüística, ao passo que o termo *linguagem* se aplica aqui ao *uso* que se faz da língua, como na frase “Ele fala a língua numa linguagem sempre fluente e clara”. Entenda-se, neste momento, *linguagem* como *língua posta em ação*.

É importante notar que tanto professores quanto alunos empregam em vários momentos, em respostas a questionários, os termos *língua* e *linguagem* indistintamente, ao mesmo tempo em que remetem essa noção direta ou indiretamente à de *expressão de idéias*, *função comunicativa* e/ou *de interação social* (em relação à fala dos alunos, destacarei apenas aquelas que considero relevantes para o desenvolvimento da argumentação. As referências às falas dos alunos a seguir serão acompanhadas de uma numeração crescente, a fim de melhor situá-las na análise):

P1: Língua é o uso da palavra falada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas.

P2: Língua é um meio de comunicação de idéias, pensamentos, desejos, etc. e uma forma de interação social em que o sujeito passa a existir e ter participação ativa no mundo. O sujeito passa a ser um agente modificador do seu universo.

P3: Língua é um conjunto de sons e códigos que expressam idéias de acordo com uma determinada cultura e geografia.

A1: (aluno/a): Língua é um meio de comunicação.

A2: É o que uma pessoa faz para se comunicar com outras pessoas.

A3: Meio que utilizamos para **apresentar** (destaque do autor) nossas idéias e ações através da comunicação. É também a principal forma de expressarmos sentimentos.

A4: É uma forma de comunicação. Expressar o pensamento através da fala.

Quando definiram LE em questionário, os professores-sujeitos trouxeram as seguintes respostas:

P1: Língua estrangeira é o meio de conhecer o mundo, outras culturas, outros

costumes e aprender mais sobre esse mundo. É também uma forma de vivenciar novas experiências de vida, de conhecer outras pessoas e se relacionar com elas.

P2: Língua estrangeira é um canal de cultura, de novas experiências, de ampliação de visão de mundo e conseqüentemente de reestruturação do próprio sujeito enquanto parte integrante de um novo contexto social.

P3: É uma outra língua, diferente da materna. É uma língua de outro país ou de outra comunidade. Às vezes é muito diferente da nossa e difícil de aprender. Mas essa nova experiência ajuda a conhecer melhor o mundo.

As respostas trazidas pelos professores tiveram em comum o fato da LE estar relacionada com a ampliação de visão de mundo, com novos contatos socioculturais, com novas situações de vida, etc. Porém, o processo prático de ensino/aprendizagem da LE apresentado pelos professores mostrou-se distante da realidade por eles idealizada. Raríssimos eram os momentos em que faziam, em aula, menção a outros costumes, a outras formas de agir de povos falantes da língua inglesa, ao mesmo tempo em que pouquíssimos são os registros de situações que ao menos simulassem o cotidiano de grupos sociais falantes da língua-alvo.

Quanto aos alunos, destaco as respostas que se resumem nestas quatro definições de LE:

A5: Língua estrangeira é a língua de outro país.

A6: É uma língua diferente da nossa.

A7: É uma língua muito esquisita.

A8: É uma língua muito estranha.

Caracterizações como as de A7 e A8 como formas de conceber LE aumentam a responsabilidade do professor de trabalhar de forma a tornar essa língua menos *esquisita*, menos *estranha* e, conseqüentemente, menos

estrangeira. Isto é, o trabalho do professor de LE deve ser constantemente o de “desestrangeirizar” a língua que se propõe a ensinar.

Visto que as concepções de língua/linguagem e LE estão intimamente ligadas à de ensinar/aprender LE, vejamos, pois, como se concebe esta última por parte dos professores e alunos sujeitos da pesquisa.

P1: Ensinar língua estrangeira é trazer ao aluno uma nova visão de mundo. Enriquecer e ampliar os horizontes, a cultura, proporcionando novas oportunidades de conhecimento. Aprender LE é ampliar os conhecimentos e adquirir condições de maior relacionamento inter-cultural (sic). É também um crescimento intelectual proporcionando a quem adquire este conhecimento a oportunidade e a chance de progredir.

Verifica-se na resposta de P1 mais uma vez a menção à questão cultural.

P1 acredita que aprender/ensinar línguas implica necessariamente aprender/ensinar cultura, o que se verifica também na resposta de P2:

P2: É (ser capaz de) fazer com que o aprendiz, além do domínio comunicativo da língua, reconheça os valores da língua que aprende, suas representações na cultura-alvo, o valor pragmático-dicursivo da língua e os seus diversos momentos de uso, além do reconhecimento próprio (do aprendiz) como agente (ativo) no mundo.

Verifica-se ainda, na fala de P2, uma visão pragmática¹ da língua, expressa nas palavras “seus diversos momentos de uso, além do reconhecimento próprio (do aprendiz) como agente (ativo) no mundo”. Sobre tudo a visão pragmática é partilhada na expressão “*experiência situacional*” trazida na definição de ensinar/aprender de P3:

P3: Ensinar língua estrangeira é levar o aluno a se expressar de acordo com a língua e entendê-la. Desenvolver-se na área escrita, falada, etc. Aprender LE é primeiramente

¹ O termo “pragmática” aqui vai além do saber construir estruturalmente enunciados lingüísticos. Significa ser capaz de usá-los nas situações diversas e imprevisíveis.

comunicar-se de maneira básica, então aprimorar através do acúmulo do vocabulário, experiência situacional e gramática.

P3 explicita quatro palavras que em sua concepção devem estar presentes no processo de ensinar/aprender LE: *escrita, fala* (oralidade), *vocabulário* e, aparecendo pela primeira vez, *gramática*.

Para mim foi surpreendente notar que o termo *gramática* tenha provindo pela primeira vez do professor que, de antemão, considero o menos gramaticalista dentre os professores-sujeitos. A surpresa não anula nem diminui o fato de que considero que a gramática tenha um papel a desempenhar no processo de ensino/aprendizagem de LE. Apenas mostra que um quadro mais complexo e sutil pode estar permeando a dimensão explícito/implícito da prática de P1, visto que os momentos de aula por ele apresentados são proporcionalmente em menor quantidade do que os verificados em P1 e P2.

Isso nos leva a ver com olhos de indagação que a relação entre o que *dizemos que fazemos* e o que realmente *fazemos*, ou entre nosso *discurso* e nossa *fazer*, ou ainda entre nossa *teoria* e nossa *prática* pode trazer escondida uma fenda de grande profundidade. Conforme Braga Ferreira (2001)

[...] entre o dizer e o fazer, entre a declaração de fé teórica e o exercício diário da prática pedagógica, há sempre hiatos, desníveis, incongruências, os quais é tarefa do investigador iluminar e esclarecer” (p. 181).

Iluminar e esclarecer tais hiatos, contudo, não é tarefa fácil, e tão mais difícil será quanto mais amplo for o desnível entre esse *dizer* e esse *fazer*.

Vejamos agora a concepção de aprender LE trazida na fala dos alunos e até que ponto elas convergem ou divergem das concepções trazidas pelos

professores.

A maioria das respostas liga a noção de aprender LE à de desenvolvimento da oralidade, a qual aparece representada pelos termos *falar/falar, comunicar, conversação* e pelo próprio termo *oralidade*; portanto *linguagem*:

A9: Aprender uma língua estrangeira é ser capaz de falar a língua estrangeira.

A10: É aprender a falar a língua do outro país.

A11: É ser capaz de falar uma língua diferente da nossa.

A12: É saber falar fluentemente outro idioma.

A13: É praticar conversação.

A14: É aprender a oralidade da língua estrangeira.

A15: É aprender a se comunicar. Como vou me comunicar com pessoas estrangeiras se não sei falar a língua deles?

Além da referência ao nível da fala, há reivindicação do aspecto da compreensão/entendimento:

A16: É saber falar e entender outra língua.

A17: É saber se comunicar e entender o que os outros dizem.

Uma concepção define aprender língua levando em conta o aspecto do *uso*:

A18: É aprender a usar a língua quando for necessário.

Algumas concepções trazem o aspecto da cultura, a exemplo das referências diretas de P1 e P2, e indiretas de P3:

A19: Aprender língua estrangeira é aprender a cultura estrangeira.

A20: É enriquecer a cultura.

Por último, há uma concepção que chamou minha atenção, pois o aluno-sujeito (o único) faz referência explícita a quatro aspectos da LE que não tinham sido citados por nenhum dos outros sujeitos: léxico, fonética (pronúncia), escrita e gramática:

A21: É aprender as palavras que compõem essa língua, sua forma fonética (pronúncia), escrita e gramática.

É importante notar nas concepções de língua/linguagem, LE e ensino/aprendizagem de LE, verbalizadas tanto por professores quanto por alunos, que quando o aspecto gramatical vem à baila sem que haja instigação, surge de forma sutil e quase inexistente. Apesar de o discurso ser muitas vezes contrário ao que acontece no dia-a-dia das pessoas, não temo deduzir que é o desejo de cada um dos professores que seus alunos sejam capazes de se expressar na LE com clareza, fluência, flexibilidade discursiva e situacional, consciência de uso da língua no que tange aos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, estruturais, etc. Afinal, é assim que concebem a língua e a LE no processo de ensino aprendizagem. Porém, no movimento das aulas não se percebe nos professores ações que levem o aprendiz a se aproximar do patamar expressamente desejado. E estando distantes do real, muito mais o estarão do ideal.

Levando em consideração as concepções de língua/linguagem, LE e ensino/aprendizagem de LE declaradas pelos sujeitos, importa agora saber como a gramática está equacionada nessa concepção, o que iniciarei expondo a concepção de gramática para os professores e alunos.

4.5 Concepções de gramática

Na solicitação a que os professores e alunos expusessem sua concepção de gramática, não foi dado nenhum ponto de partida, a fim de que cada um a definisse conforme a primeira imagem que lhe viesse à mente. Nenhuma das respostas questionou o ‘tipo’ de gramática a que a pesquisa se referia. P1, por exemplo, trouxe a mesma definição do dicionário Aurélio, citando os aspectos *oralidade e escrita*:

P1: É o estudo ou tratado dos fatos da linguagem falada e escrita e das leis naturais que a regulam.

Essa resposta retrata uma concepção parcial (e limitada) de gramática de P1. A limitação da resposta pode ser indício de quão simplista é a visão de professores e alunos do que vem a ser a gramática dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas e, ao mesmo tempo, do papel que ela tem a desempenhar nesse processo. Apenas um aluno aproximou-se da definição de gramática de P1 no sentido de estudo dos fatos da linguagem, citando os níveis da ‘escrita’ e da ‘fala’:

A22: É o estudo dos fatos da linguagem, escrita ou falada.

Na maioria dos casos, a gramática aparece de alguma forma ora relacionada ao aspecto da correção da fala ou da escrita, ora referida através de caracterizadores como ‘culto’, ‘padrão’, ‘o mais importante’, etc.:

A23: É um método que nos ajuda a falar e escrever corretamente.

A24: É a técnica de falar o certo na língua portuguesa e de outros países.

A25: É um conjunto de recursos que me permitem comunicar corretamente.

A26: É a forma mais correta da linguagem.

A27: É o estudo para se aprender a escrever e falar corretamente, aprender todas as

regras e exceções.

A28: É o ensino da língua por partes para não ter erros.

A29: São as normas exigidas pela língua, seja qual for ela. Maneira certa de se dizer as coisas.

A30: Regras e técnicas da forma culta da linguagem.

A31: São as regras das línguas, a forma correta de se falar.

A32: É um modo de aperfeiçoamento da nossa língua.

A33: É a estrutura e o padrão de uma linguagem.

A34: É o mais importante na linguagem.

Há momentos em que a gramática é associada à correção e à escrita:

A35: É a forma correta de escrever uma língua.

A36: É o estudo da palavra escrita.

A37: É a parte escrita da língua.

A38: É a parte escrita da linguagem que é estudada e analisada conforme seus significados e significantes.

Há concepções de gramática que a associam a algum negativismo referenciado muitas vezes através do termo 'regras'. Mesmo assim, a gramática é considerada por muitos como um mal necessário:

A39: É aprender as técnicas da língua, saber aquelas regrinhas chatas.

A40: São as regras da língua. Não gosto de gramática, pois é chata, só tem regras.

A41: É o estudo da linguagem escrita, que por sinal é horrível.

A42: Detalhes chatos que dizem enriquecer a língua.

A43: Uma coisa chata para aprender o melhor modo de fazer uma frase sem erro.

A44: Não sei, acho que é a parte que não pode faltar, mas na maioria das vezes, não gostamos. É muito importante, pois a gramática é tudo.

As concepções representadas em A43 e A44 denunciam uma crença que merece parada para reflexão: a gramática representa para muitos uma tábua de salvação, uma âncora, um lugar de refúgio. Considero que a grande questão não é essa, pois também considero importantes essas propriedades que gramática apresenta. O que pode ser perigoso é o fato de se considerar que a gramática seja *a única âncora, a única tábua de salvação e o único lugar de refúgio*. E essa percepção não está presente apenas no aluno, o que pode ser verificado na definição de gramática trazida por P3:

P3: Regras e estruturas que regem o ensino de uma língua estrangeira. A gramática é fundamental, mas deve ser colocada com cautela, tendo uma ordem coerente.

As regras e estruturas da definição de P3 parecem referir-se ao nível do explícito no processo de ensino/aprendizagem. Segundo ele, essas regras e estruturas devem “reger” o ensino de uma língua estrangeira. P3 considera que a gramática é fundamental, com a ressalva de que seja ensinada com cautela.

A última parte da definição de gramática trazida por P3, isto é, a oração adversativa “mas deve ser colocada com cautela” parece se aproximar mais da sua prática do que a parte inicial, que sugere que as regras e estruturas devem reger o ensino da LE. Isso pelo fato de P3 ser o professor que na prática em sala de aula dedica menos tempo ao trabalho com os aspectos gramaticais (explícitos), o que ainda assim pode ser bastante. Ou então, nessa aparente oposição entre o discurso de P3 e sua prática, pode-se inferir que as regras e estruturas a que ele se refere sejam as regras “naturais”, ou seja, as regras implícitas, necessárias a uma produção lingüística.

P2, por sua vez, faz referência a esses dois níveis gramaticais distintos: o implícito, o qual caracteriza em sua definição de gramática como “natural”, e o

explícito, caracterizado aí como “não natural” ou “artificial”. P2 limita-se, contudo, a fazer distinção entre os dois níveis por ele citados:

P2: Defino gramática usando a dicotomia “natural” e “não natural”, para não usar a palavra “artificial”. A gramática natural está presente em qualquer pessoa que fala uma língua. Adquirida sem instrução formal, é subconsciente e representa a aquisição natural de regras e construção de frases. A outra, “não natural”, é aprendida formalmente, é metalingüística, consciente e muitas vezes fragmentada.

A concepção de P2 aproxima-se da primeira das cinco hipóteses do Modelo Monitor de Krashen (1982), quando este faz distinção entre os processos de *aquisição* e *aprendizagem*². Essa semelhança pode ser identificada quando P2 releva o fato de que a gramática natural é adquirida sem instrução formal, sendo subconsciente, enquanto que a gramática classificada por P1 como não natural é aprendida formalmente e é consciente.

Em P2 também fica evidente que, apesar de sustentar teoricamente uma possibilidade de desenvolvimento no aprendiz de um processo aquisitivo, as atividades desenvolvidas em sala de aula promovem mais a aprendizagem do que a aquisição, pois recorrem quase sempre aos exercícios gramaticais.

As definições de gramática foram em certo sentido redundantes quando solicitei que os professores falassem especificamente sobre a importância da gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE:

P1: Não existe aprendizagem de qualquer língua sem a gramática, porque ela é a estrutura da língua, daí a sua importância.

P1 retoma mais uma vez a relação para ela direta entre ensinar/aprender línguas e ensinar/aprender gramática. Ao mesmo tempo, considero possível que,

ao usar a expressão “qualquer língua”, P1 não esteja fazendo distinção entre o processo de ensino/aprendizagem de língua materna e de LE.

Para P2, a gramática natural constitui a língua. Desenvolver a gramática natural significa desenvolver a língua. A artificial, para ele, pode tornar-se até prejudicial se constituir a base do processo de ensino/aprendizagem. Para P2, os momentos de uso real da língua representam o fator mais importante:

P2: A gramática natural é não somente importante, mas essencial, pois em certo sentido constitui a língua. Já a não natural torna-se importante em níveis mais avançados de ensino/aprendizagem, mas jamais deve constituir a base do processo, pois pode torna-se até prejudicial, visto que é artificial. O uso ou a prática linguística é responsável por prover quase tudo – senão tudo – que é necessário para o uso efetivo da linguagem.

Ao mesmo tempo em que releva a gramática natural, num aparente conflito entre o que acontece e o que deseja que acontecesse, P3 sustenta que a gramática deve ser ensinada, pois, segundo ele, sua compreensão promoverá o crescimento linguístico do aprendiz, o que deve ser feito através de boas explicações e exemplificações de gramática. Para P3, não basta ensinar “a” língua; temos que ensinar “sobre” a língua (destaques meus):

P3: A gramática precisa ser ensinada porque a compreensão da gramática resultará na aplicação da mesma de maneira ilimitada. Não podemos como educadores limitar nossos alunos aos enlatados. Eles precisam saber, compreender o porquê de certas construções da língua. A gramática bem aplicada e bem exemplificada obterá resultados positivos.

Ao avaliar o ensino da gramática em sua prática pedagógica, P1 enfatiza a importância do livro didático, referindo-se a ele como material de apoio importante para promover a aprendizagem. Considera, ao mesmo tempo, que

² Para mais detalhes, ler tópico 3.5 do capítulo anterior (pp. 93-100).

seria importante a gramática estar aplicada a textos:

P1: Poderia ser melhor no sentido de ter um melhor livro didático de apoio, onde houvesse a possibilidade do estudo da gramática aplicada ao texto, tornando-a atrativa e mais eficiente.

O livro usado por P1 traz poucos textos e grande quantidade de exercícios. Os exercícios são sem sentido e não dão conta do uso da língua. Como resultado, a gramática acaba sendo a atividade que ocupa a maior parte das aulas.

P2, apesar de apresentar também uma prática que se volta constantemente para a gramática, afirma:

Por muito tempo pensei que ensinar uma língua – se é que realmente isso é possível – fosse ensinar gramática. Hoje vejo que a gramática é apenas parte do processo, embora colocar isso em prática não seja tarefa fácil. Creio que precisamos criar outros meios de desenvolver a língua estrangeira nos alunos.

P2 considera que ensinar gramática não é o mesmo que ensinar língua, ao mesmo tempo em que considera a presença da gramática no processo de ensino aprendizagem de LE como elemento auxiliar na formação de bases lingüístico-comunicativas nos aprendizes. Além do mais, assume que na prática torna-se difícil sustentar o uso prático lingüístico sem o descuido de sobrepor a gramática a outras atividades que promovem a aquisição lingüística.

P3 também considera que a gramática tem de ocupar um lugar no lado prático lingüístico:

P3: Considero que a gramática é essencial para a construção da língua estrangeira. Portanto, deve ocupar um espaço ao lado da prática. Para mim tanto a prática quanto a gramática têm o mesmo peso e devem ser explicadas juntas. Ao mesmo tempo, entendo que a base gramatical, por melhor que seja, não permanecerá e não frutificará sem a prática e o crescimento verbal.

P3 visivelmente considera que a gramática está voltada tanto para o aspecto prático quanto para o aspecto teórico do ensino da língua, o que resulta evidente na seqüência “tanto a prática quanto a gramática...” Outro ponto que destaco é que, mesmo considerando que a teoria gramatical e a prática lingüística tenham de caminhar juntas, P3 aceita que “a base gramatical, por melhor que seja, não permanecerá e não frutificará sem a prática...” P3, de quem em princípio eu esperava certo grau de dificuldade de verbalizar a sua própria prática, demonstra segurança no que faz e em quais sejam os passos a serem seguidos para um processo de ensino/aprendizagem eficiente. O que não se torna fácil de entender é o sentido de “explicar a prática”, expressão trazida na terceira linha da última resposta de P3.

Numa análise parcial, considero que os três professores atribuem importância à gramática. Entretanto, há conflito em cada concepção de gramática e ensino de gramática, sobretudo o conflito interno verificado em P2 ao relacionar sua prática com as teorias de Krashen (1982). O que não se pode negar é que a gramática está viva na concepção de cada um dos professores-sujeitos.

Vejamos, a seguir, como a gramática está equacionada nas concepções trazidas acima e como ela se configura em situação de pesquisa dentro do processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

4.6 A gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE

Um momento que considere fundamental na pesquisa foi aquele em que estive pela primeira vez em contato direto com a sala de aula com o objetivo de investigação. Meu grau de ansiedade elevou-se e as expectativas podiam ser vistas na forma como meus sentidos ficaram alerta diante da situação a ser

observada e analisada pela primeira vez em pesquisa. O temor com que entrei em sala de aula para a realização do registro de dados pouco a pouco foi substituído pela satisfação de estar ali e naquela condição. Estar em ambiente de sala de aula, observando a mim mesmo e aos meus colegas de trabalho, era importante, além de outros motivos, porque imaginava estarem ali as principais amostras das realidades de que precisava para a minha pesquisa. Ali eu poderia inferir, através das minhas ações, das ações dos colegas e alunos, bem como da relação entre estes e aqueles, as concepções de língua/linguagem, LE e gramática subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE. E é com esse misto de inquietude e satisfação com que coletei as amostras de aulas que descrevo e analiso aqui os registros ali coletados.

4.6.1 P1

Conforme introduzi no tópico 4.4.2.1, P1 sempre apresentou grande dificuldade de manejo de sala de aula ora ao explicar determinados conteúdos, ora ao corrigi-los. Suas aulas são muito mecanizadas, automatizadas, seguindo fielmente o livro didático, fato este (último) que nos leva ao seguinte questionamento: até que ponto é justo trazer à prova um professor que segue fielmente um livro didático? O julgamento nesse caso não deveria incidir sobre o autor do livro? Uma resposta plausível a essa indagação não poderia deixar de lado que a adoção de determinado livro didático muitas vezes é imposta pela própria escola, seja por políticas institucionais, seja pela possibilidade financeira dos estudantes. Porém, culpar o livro didático significa anular em grande proporção a condição criativa do professor, sua capacidade de adaptar o material que têm em mãos às necessidades dos próprios alunos, às circunstâncias daquele

momento histórico-social específico. Em outras palavras, cabe ao professor articular o ensino, promover situações vivas e que produzam nos estudantes verdadeiros momentos de uso da língua-alvo.

Nesse sentido argumentativo, P1 mostrou-se todo o tempo uma professora pouco reflexiva de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, com dificuldade de justificar suas próprias práticas. Quando questionada sobre o porquê de ensinar como ensinava, P1 respondeu:

Tento fazer o que posso. Também não posso carregar o aluno nas costas. Seria uma injustiça muito grande. Além do mais, eu aprendi assim. As minhas aulas eram assim, os professores, etc. Eu me esforçava e até acho que aprendi bastante... depende muito do aluno, também. Se ele não quer aprender, não tem professor que consiga ensinar. Mas quando eles querem aprender, eles aprendem mesmo, independente (sic) do professor.

Dois pontos podem ser aqui destacados. O primeiro refere-se ao fato de que a cultura de ensinar do professor, de modo geral e em graus variados, traz marcas de sua experiência como aprendiz. E tanto mais presentes poderão figurar essas marcas quanto menos reflexivo for o professor sobre sua prática profissional. É uma espécie de busca de solução que encontra como resposta mais imediata a própria experiência de vida, resultante quase sempre no “ensinar como se aprendeu”.

Outro momento significativo na fala de P1 é aquele em que ela lança a responsabilidade da aprendizagem sobre o aluno. Não há dúvidas de que grande parte do mérito do sucesso ou da culpa do fracasso na aprendizagem seja fruto do que o aprendiz fez ou deixou de fazer, mas não podemos nos esquecer de que é sobre o professor que recai grande parte da responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo pelo fato de ser ele a principal fonte de adequação de insumo. A grande questão que surge aqui é se realmente P1 (bem

como P2 e P3) estão provendo insumo adequado aos estudantes, o que veremos em alguns momentos da prática pedagógica de cada um dos professores-sujeitos. A fim de tornar a realidade mais viva, usarei na narração dos eventos os verbos no presente do indicativo.

No primeiro dia de observação (sem gravação), a aula começa com correção de exercícios passados como tarefa de casa. Os exercícios são de vocabulário e compreensão de texto. P1 lê as perguntas e os alunos, em grupo, oferecem as respostas. A correção leva aproximadamente dez minutos e consiste, por parte de P1, na leitura e *ipsis verbis* dos exercícios. Não há em momento algum contextualização e há poucos questionamentos sobre as respostas sugeridas pelos alunos. Há momentos em que surgem respostas divergentes trazidas pelos alunos, fato sempre ignorado por P1.

A aula começa efetivamente quando P1 diz: “Vamos ver alguma coisa de gramática”, e começa a escrever na lousa sentenças afirmativas, negativas e interrogativas, objetivando a aprendizagem dos auxiliares *do*, *does* e *did*. P1 refere-se aos exemplos da lousa explicando as regras de uso dos auxiliares. São poucos os alunos que prestam atenção à explicação. Dos que o fazem, há constância na solicitação de repetição e clareação das explicações.

Após a explicação, P1 pede que os alunos façam os exercícios do livro, acompanhando-os durante a realização da atividade. Após aproximadamente quinze minutos, P1 começa a corrigir os exercícios. Volta então ao processo de correção através da leitura das sentenças afirmativas seguida da leitura das formas negativa e posteriormente interrogativa por parte dos alunos.

A aula alcança a marca dos trinta e cinco minutos. Tudo acontece de forma muito rápida. P1 conclui a correção dos exercícios de forma

afirmativa/negativa/interrogativa e imediatamente introduz um novo tópico gramatical, desta vez o de caso possessivo. P1 não está mais seguindo o livro didático. Extrai o conteúdo de outro livro. Escreve na lousa os pronomes, explica as regras e começa de imediato a fazer os exercícios juntamente com os alunos. O grupo segue respondendo aparentemente sem dificuldades. Um dos alunos chega a dizer que o exercício é muito fácil.

Esta última atividade leva aproximadamente dez minutos. Após a correção, P1 fala: “Abram o livro na página trinta e nove”, mas um aluno observa que a aula está acabando. P1 dirige-se à mesa, escreve no diário e dá a aula por encerrada.

O tempo de aula é bem preenchido com atividades. A pergunta que faço aqui, porém, é até que ponto essa pincelada em cada conteúdo é capaz de solidificar no aprendiz um saber lingüístico consciente e para fins de uso real da língua. Além do direcionamento das atividades sempre para exercícios gramaticais descontextualizados, distantes de qualquer realidade usual da língua, tais tópicos ainda são lançados de chofre e sem amarração alguma entre si. Não há, além do mais, ligações entre o texto, potencialmente uma forte fonte de insumo lingüístico, e os exercícios gramaticais.

Outra questão que me causa inquietação é o porquê de uma quebra tão repentina entre o tópico gramatical *afirmativa/negativa/interrogativa*, proposto no próprio livro didático, e o tópico *possessivos*, extraído (este) de outro material. Penso ser essa fragmentação lingüística, juntamente com o acúmulo de informações descontextualizadas, uma das fortes candidatas a causar desestímulo nos aprendizes de LE.

Exceto em três aulas de tradução de texto, as demais (sete) apresentam

modelo semelhante: correção de tradução de texto; correção de exercícios de vocabulário e compreensão de texto; exercícios de tópicos gramaticais, os quais ocupam via de regra a maior parte da aula. Em virtude da semelhança na forma como P1 ministra a maioria de suas aulas, limito a transcrição de aula a apenas uma, a qual considero um modelo representativo das demais.

Antes de prosseguirmos, convém rememorar algumas convenções utilizadas na leitura dos dados:

- a) O símbolo (...) indica trecho ininteligível (devido a ruído ambiente, superposição de vozes) ou inaudível, tendo como uma das causas a capacidade de captação reduzida do aparelho utilizado;
- b) O símbolo — indica pausa, interrupção da fala dos participantes;
- c) O símbolo / indica interrupção brusca da fala;
- d) Os comentários do observador estarão entre parênteses, quando no interior de frases, ou em parágrafos;
- e) E (relembrando), os participantes são representados por P (professor/a), A (aluno/a) e As (alunos).
- f) A pontuação da transcrição procura respeitar o ritmo da produção oral.

Quando P1 entra na sala, avisa logo que fará correção de vocabulário do texto traduzido em casa e corrigido na aula anterior. P1 pede que os alunos localizem a página da correção enquanto ela faz a chamada, a qual é feita com muita dificuldade. Os alunos estão muito inquietos e fazem muitas brincadeiras de tudo quanto P1 fala ou pede para que façam. Após a chamada, P1 inicia, em meio a muito tumulto, sua fala:

P1: Pronto? — Tá (...) Exercício nu/ número um (...) 'Green is the color of? —

A: B (letra)

A: A

A: A

A: B

A: H

Ocorre a partir daí uma grande confusão, pois há alunos que começam a brincar, pronunciando letras aleatoriamente sem ao menos estar com o livro aberto. P1 chama-os à atenção e pede que todos abram o livro na página solicitada. P1 começa a correção novamente, mas um aluno observa que aquele exercício já tinha sido corrigido. P1 inicia então a correção do exercício seguinte do livro, desta vez o de compreensão textual, intitulado *Match the two columns to make correct sentences, according to the text.*:

P1: 'There is salt'? — Onde? — Letra? —

A: A

A: A

A: E

P1: E

P1: Número dois — 'The world's population' —

A: D

A: D

P1: Letra D —

P1: Número três — 'We are all'? —

A: A

P1: Letra A — Quatro — 'The sea has'? —

A: Hum! — deixa eu ver — F

P1: F

As: (...) (há muita conversa)

P1: '70% of man's body' —

A: B

P1: Muito bem!

As: (...) (há muita conversa e risadas)

P1: Número seis — ‘The sea can help to solve’? —

A aula é interrompida aproximadamente por um minuto e meio, pois os alunos brincam muito, falam alto e dão risadas de maneira quase acintosa, como se ignorassem a presença de P1 em sala de aula. P1 chama-os à atenção novamente e pede que a deixem corrigir os exercícios, ameaçando colocar alguns para fora da sala.

P1: Olha lá, letra B, número 6 — ‘The sea can help to solve’? —

A: G

A: G

P1: ‘Yes’, G — Tá certo? ‘The oceans are’? —

A: C

A: H

P1: H — (...) E a oito? ‘The sea can help man’? —

As: C

P1 muda do exercício de compreensão global de linguagem oral para outro de compreensão pormenorizada sem fazer menção alguma ao novo modelo a ser corrigido, nada mais tendo comentado também a respeito do exercício anterior:

P1: Número 1 — ‘A grande divisão que existe entre as nações do mundo’ tá na linha? —

As: (...) (alunos conversam por quase meio minuto e ninguém responde)

P1: ‘A proporção da superfície terrestre coberta por água’ — em que linha que se encontra? — Cinco e —? Sete. (alunos riem alto)

P1: ‘O número razoável de habitantes do nosso planeta’ — linha? — (alunos demoram a responder)

A: Dez —

P1: Dez, mas tem uma outra que aparece antes. — Oito e dez.

P1: Número — quatro: ‘A capacidade potencial do mar como promotor de união entre os países do mundo’ —

A: Linha dezessete —

A: Dezesseis —

P1: Não, linhas quinze e dezesseis.

P1: Número cinco — ‘A quantidade de água que existe no corpo humano’? —

A: Dez

A: Quinze

A: Dois

(muita conversa e risadas e não há confirmação da resposta por parte de P1)

P1: ‘O fato de que os habitantes da Terra dependem cada vez mais uns dos outros — para sua sobrevivência’, linha? —

A: Quatro

A: Cinco

A: Trinta e dois.

P1: Não, não é. —

A: Dezenove? —

P1: Dezenove e vinte. —

P1: Responda em português (mais uma vez P1 não faz feita qualquer referência ao novo exercício nem ao anterior) — ‘A que provável coincidência Cousteau se refere no início do texto’? — (ninguém responde)

P1: Ninguém fez esse? —

As: Não! —

P1: Vamos corrigir a gramática? —

A: Não! —

P1: Vamos ver — (...) forma afirmativa — forma negativa — interrogativa — (...) olha aqui — (pausa longa, há muita conversa) Você tem — a fra/ você tem o verbo ‘I have problem’ — tá — ? Forma afirmativa ‘you/ I have a problem’ — forma afirmativa, e a negativa você vai usar — qual é — o auxiliar que você vai usar? (silêncio) Qual o auxiliar que eu vou usar pra — ‘I, you, we — they’? —

A: ‘Don’t’ —

P1: ‘Don’t’ — negativa — e pra ‘he, she, it’ ? —

A: ‘Doesn’t’.

P1: Quando eu vou fazer pergunta, como é que eu faço? Onde que eu coloco o auxiliar — o pronome? — ‘Do you — have — a problem’? — E se for ‘he, she, it’?

A: ‘Does’ —

P1: ‘Does — he’ — e aqui fica com o verbo ‘to have — have a problem’? —

A: Mas professora, como eu sei? (...)

P1: Só quando não é verbo 'can' — Quando não é verbo 'be' e não é verbo 'to can', você vai usar o auxiliar — vocês aprenderam isso no ano passado — (alunos dão risada) (...) (há um certo momento de conversa) Só lembrando — passado é o 'did' — e aí o verbo volta —

A: pro infinitivo —

P1: Tá? — (...) Quando é negativo você vai colocar 'didn't' (...) — Verbo 'to be' e 'to can' não precisam (...) — tá? Vamos ver se vocês en/ entenderam. Vamo fazer os exercícios da página — trinta e oito agora — (...) Vocês vão substituir — Vocês vão substituir — é — o 'she' ali, vão botar 'they, he, you, I' e fazê aquela frase, tá? Exercício A — Exercício B — colocar verbo que tá faltando. Exercício C, colocar na negativa e na interrogativa — tá? Até o C — Não façam o exercício D — tá? (alguns alunos começam a tarefa, porém são poucos. P1 circula e conversa com alguns. Após cerca de quatro minutos, P1 pergunta: Pronto?, mas continua conversando com alunos.

P1 (após aproximadamente quinze minutos): Vamos corrigir, pessoal — (o grupo vai aos poucos se acomodando. O tempo total para a atividade é aproximadamente de quinze minutos. Nesse período a grande maioria conversava e dava risada. P1 conversava com alguns alunos enquanto eles se acomodam)

P1: Número u/ um da letra A — 'They' — como é que fica? 'They'? —

As: (sem sincronismo) 'have a question today' (apenas três alunos respondem à questão)

P1: 'He'? —

A: 'Has a question today'

A: 'He' o quê?

A: 'Has a question today'

P1: 'You'?

As: 'Have a question today'

P1: e 'I'?

As: 'have a question today'

P1: B — 'The world' —

As: 'has'

P1: 'has' — 'the world', terceira pessoa? —

A: do singular —

P1: 'Yes'! Número dois — 'You'?

As: 'have'

P1: 'have' — 'The Earth'?

As: 'has'

P1: 'I'?

As: 'have'

P1: 'have' — Letra C — 'We have serious problems'

As: 'We don't have serious problems'.

P1: 'don't have serious problems. Do'?

As: 'we have serious problems'? (...) (excesso de conversa. P1 chama o grupo à atenção novamente)

P1: Pessoal! — Pessoal! — Por favor! — Número dois 'I have a plan'

As: 'I don't have a plan'. — 'Do I have a plan'?

P1: Número três 'You have a lot of time'

As: 'You don't have a lot of time'

P1: Pergunta —

As: 'Do you have a lot of time'? (alunos fazem a pergunta sem entonação interrogativa)

P1: 'They have a lot of jewels'

As: 'They don't have a lot of jewels' (...)

P1: E — Segunda? —

As: (...)

P1: Número cinco — terceira pessoa — (...) 'The sea has a lot of salt'

As: 'The sea hasn't a lot of salt'

P1: E a pergunta? — 'Does the sea has a lot of salt' (P1 um dá a resposta, porém sem entonação interrogativa) — Seis — 'She has a beautiful body'

As: 'She doesn't have a beautiful body'

P1: E a pergunta?

As: 'Does she have a beautiful body'?

P1: Sete — 'He has salt in his veins'

As: 'He hasn't salt in his veins'

P1: E a pergunta? 'Does'?

As: 'Does he have salt in his veins'?

P1: 'He — He has a lot of energy'

As: 'He doesn't have' —

P1: 'doesn't have' e 'does he have', OK? Pessoal, presta a atenção — aqui também é matéria já vista por vocês, mas vamos recordar — caso possessivo — tá? — Vocês têm que colocar — é — o caso possessivo onde você coloca apóstrofe (sic) e 's' mostrando que aquilo pertence a você — certo? 'The essencial's life', 'o essencial da vida', então como é que fica? — Você faz — 'Life' — apóstrofo — Você quer — pertencer, é uma coisa que pertence a você, ou no caso que pertence a mim, tá? Então 'Life's essencial' — Como é que fica (...) o que vai indicar que ele vai pro possessivo é por causa do apóstrofo (sic) e 's'. O essencial da vida — que pertence a (...)

P1: Então 'The name of' / — 'The veins of man', as veias do homem, como é que coloca?

A: 'Man' — é —

A: 'Man's' — é —

A: 'vein' —

P1: The fluid/ The fluid of life — entendeu? (P1 pergunta para um aluno que conversava)

A: Não! (colegas riem)

P1: Eu tô falando sobre caso possessivo — você vai transformar (...) você vai colocar — é — 'as veias do homem' (...) entendeu?

P1: Veja lá, 'The boat of Paul', como é que fica isso?

A: 'Paul's boat' —

A: Ah, isso é muito fácil!

P1: Quatro, 'The plan of nature' — (ninguém responde)

P1: 'The body of man' —

As: 'Man's body' — (alunos conversam muito. P1 não corrige o último exercício)

P1: Certo, vamos ver a página quarenta e um, tá? Traduzam o texto.

São raros os alunos que realizam a atividade. Os alunos conversam muito entre si, enquanto P1 conversa com alguns em particular. Os alunos ficam gritando pelo nome de P1, que por sua vez fala alto com um e com outro. Em determinado momento discute fortemente com um aluno que pede para sair, a quem P1 se refere por "Cara". P1 solicita que o aluno volte para o lugar. E é nesse contexto de conversa e jogo de poder que se passam cerca de vinte

minutos, após os quais o tempo da aula se esvai. P1 retira-se da sala sem mesmo dizer “Goodbye!”

Não é difícil perceber a inconsistência das aulas de P1. Em primeiro lugar, não há momentos de uso da língua em situação de verdade. Mesmo na hora da correção dos exercícios P1 faz uso constante da tradução das frases, deixando o inglês ainda mais distante dos alunos. O tempo das aulas é ocupado apenas com amostragem de regras gramaticais e com a realização de exercícios mecânicos e descontextualizados. A correção dos exercícios nem sequer busca ligar a resposta a algum contexto de uso lingüístico oral ou escrito. O livro didático é seguido fielmente e não é feita nenhuma avaliação da (possível) aprendizagem. O tempo da aula é ocupado com muita conversa e gracejo, o que mostra o grau de interesse dos estudantes nas atividades nas aulas.

A parte de interpretação textual, excelente momento para usar a LE na articulação de perguntas e respostas, é corrigida através das respostas ‘linha dois’, ‘linha dez’, etc. O inglês é ouvido apenas na correção dos exercícios de gramática. Esse “desuso” da língua pode ter sido a causa de um “não” proferido por um aluno quando P1 anunciou que passaria à correção da parte de gramática da unidade.

Vejamos algumas das características aqui questionadas numa aula típica de P2, trazida no tópico que se segue.

4.6.2 P2

Nas aulas, P2 busca um pouco mais de interação lingüística do que P1. Há mais momentos de uso da língua do que no modelo anterior. Porém, esse uso também é sempre remetido a uma questão metalingüística e gramatical, como

veremos no modelo selecionado.

P2: 'Hello! Good morning, everybody'!

As: 'Good morning, teacher! / Hello, teacher'!

P2: 'How are you today? Fine'?

As: 'Fine'! (P2 prepara-se para fazer a chamada enquanto o grupo apenas cochicha)

P2: Pay attention, please! (P2 faz a chamada e os alunos respondem 'Present!', 'Here!', 'I am here!' / 'I'm here!')

A: Professor, eu decorei um texto e quero falar.

P2: 'OK! Very good! Congratulations'! O/ o H. vai falar um/ um texto pra gente — (P2 chama H.) H., Come here!

A: Não pode ler?

P2: Não — fala direto! — Vai lá!

H.: 'I am talking about the — Natchuck's life. — He is a Eskimo — and — and like I say — his name is Natchuck, OK?. É, he lives in — he lives in apartment Arctic of Canada — and — during the summer — during the summer he lives in a tent your — in a small village. When the winter comes he go to long distance to hunt — animals, caribus, é, polar bears (/birs/), seals, etc., — é — just for food. — Today — the — today — the Eskimos live in — in — (H. volta-se para P2.): como é que fala?

P2: 'Permanent houses'?

H.: É, 'per/ permanent houses — or apartments — and — during the — during the winter — he go to long distances, O.K.? and he lives a — he lives too — a — come come house — and your house is na — is a igloo that his father family, father family — é — goes — does in just twenty minutes. It's the most interesting from him'.

P2: 'OK — Very good'! (todos aplaudem; colegas batem-lhe às costas e o elogiam)

P2: É — o mais interessante — na — na — na fala — que o H. pronunciou — é que — ele não decorou — veja, ele não falou de cor. Pelo contrário, onde dizia assim 'my mame is Natchuck' ele falou 'his name', 'o nome dele' narrando na terceira pessoa do singular. 'I am an Eskimo', ele falou 'He is an Eskimo' — 'Very good'! — 'Very good'! — Alguém mais quer falar? — O E. parece que ia falar também? — Não, E.?

A: Vai, E. —

A: O C. vai falar.

P2: Quem, o C.? — Não? — Tudo bem! — Esse — esse trabalho que o H. fez — na apresentação aqui — é um trabalho essencial pra construção — do do inglês de vocês. — Tudo bem? — Quando eu peço pra vocês é — estudem o texto pra tentar co/ contar para o colega, isso é um trabalho fundamental porque você vai/ vai — às vezes tentar se — se

lembrar de algumas palavras do livro — é — uma forma de você tentar começar a falar alguma coisa, não só ouvir, ouvir, ouvir, tentar falar também. Isso ajuda na pronúncia, né, porque — uma pessoa que — a maioria das pessoas fala assim: “puxa, professor, eu até, eu até consigo ler alguns textos, tudo, só que na hora de falar não sai nada” — É normal isso aí! — É normal porque eu passei por isso e todo o mundo que está aprendendo uma língua estrangeira é assim. Alguns falam assim: “eu até entendo o que algumas pessoas falam, e tudo”, mas na hora de falar — é complicado. — Um segredinho: a melhor forma de vocês treinarem — falar, pronúncia e tudo, é com os próprios colegas da sala, né? Tenta, chega prum colega e diz assim: “olha, eu vou tentar falar o texto pra você. Vê se você consegue entender.” O aluno está ouvindo, está tentando entender também, está treinando a audição, — e você pode errar a pronúncia de alguma palavra o colega corrige — e nisso vocês vão construindo — juntos, né? A pessoa tá treinando ouvir, e você treinando falar, depois inverte (...) Agora você fala, vê se você consegue — e aí vocês estão construindo, construindo. Quando eu der uma avaliação pra vocês de vocabulário, vocês já têm um domínio completo de vocabulário, já estão treinando pronúncia, e isso é bom pra vocês. Ajuda vocês bastante, né?

(P2 interrompe a fala e se dirige a dois alunos por que estão brincando)

P2: Por que vocês tão brincando, só por curiosidade?

A: O cara tá me chutando.

P2: Puxa vida, hein, rapaz! — Veja, i/ isso é uma coisa que/ que estraga tudo, né? Uma coisa que estraga tudo. — É uma atitude — indevida fora de hora, né? (Há pausa de alguns segundos. O grupo permanece em silêncio absoluto)

P2: OK, vamos falar um pouco sobre o vocabulário do texto. Página 15. Vejam a palavra ‘houses’ que aparece no texto — é — linha —

A: Dez —

P2: Dez, isso! — ‘House’ é no sentido de estrutura física. ‘Home’ é o lar que envolve pessoas, envolve — convívio familiar — é — Você quer dizer assim/ Alguém chega e diz assim: ‘where you are going to’? ‘Pra onde você está indo’? ‘I am going home’, ‘eu estou indo para casa’. — Dificilmente se ouve a expressão ‘I am going to my house’ — porque você está indo para o seu lar, para a sua residência — né? — ‘I am going home’! OK? ‘You do not use the/ the preposition ‘to’ — ‘You say, ‘I’m going home’ — ‘I’m — going — home’ — OK? ‘You do not use the preposition ‘to’’. ‘There’s no ‘to’ here’ — ‘I’m going home — OK’? — ‘I’m going home now’. — É — ‘this expression’ ‘feel at home’ — ‘What is ‘feel at home’?’

A: É — ca/

P2: ‘At home’ — significa —

A: A casa —

P2: É — sinta-se em casa. — Por exemplo — alguém veio visitar aqui a sala de aula, né? e a pessoa/ a pessoa quer dar recado para vocês — e eu quero dizer ‘ó, sinta-se em casa’ — eu vou dizer: não ‘feel at home’, ‘sinta-se à vontade’ — ‘Feel at home’, sinta-se em casa, né? Sinta-se em casa — aqui é no sentido figurado — sentido figurado — como se eu dissesse assim, ‘fique à vontade’ — né? — ‘feel free’ — Agora — é diferente quando você se diz assim

— pra alguém sair — alguém vai saindo, né — se alguém vai sair da mesa, né — a ética diz que sempre se deve pedir licença — ao sair da mesa, né (...) então nesse caso eu uso a expressão ‘feel free’ — sinta-se livre — é — pois não, né? Não, ‘Feel free’, á vontade.

A: ‘Feel free’ — (...)

P2: Numa prova eu posso perguntar a vocês: ‘Qual a diferença entre — é — ‘house’ e ‘home’?’ — Tem que saber, OK? — (Longa pausa) Bem, vamos corrigir a segunda parte da tradução da aula passada. — ‘Today’ —

As: Hoje —

P2: ‘all the Eskimos of Alaska and Greenland’

As: todos os esquimós do Alasca e (...) (a fala dos alunos perde o sincronismo em grupos maiores de palavras. Há incerteza na tradução de ‘Greenland’)

P2: Todos os esquimós do Alasca e da? —

As e P2: Groelândia —

P2: ‘and most Eskimos of Canada’ —

As: e a maioria dos esquimós do Canadá —

P2: ‘live in permanent houses’ —

As: moram em casas permanentes —

P2: vivem em casas permanentes, né? — ‘or in apartments’ —

As: ou apartamentos

P2: ou apartamentos — ‘in villages or towns’

As: em vilarejos ou (...)

P2: É — em vilarejos, em — aldeias ou cidades. OK — Então ‘what’s the difference between ‘town’ and ‘city’?’ (P2 usa a pronúncia britânica e a seguir usa a pronúncia norte-americana) ‘city’ — ‘what’s the difference?’ — ‘town’ — ‘small city’ — ‘and city is a big city’ — OK? — Então — ‘São Paulo is a city’ — ‘Rio de Janeiro is a city’ — ‘Engenheiro Coelho is a town’ — (...) Geralmente — quando a cidade é muito pequena — ou a cidade é muito grande eu posso usar a expressão ‘big city’ — ou então — ‘small town’ — quer dizer — quando é uma cidade muito pequena — (...) (Há tumulto e um aluno brinca com o outro dizendo ser de uma ‘city’ e o/a colega de uma ‘town’. P2 prossegue buscando sobrepor sua fala à dos alunos)

P2: ‘But — we are one of the few families’ — (os alunos demoram a retornar à correção)

As: (...)

P2: É, nós somos uma das — ‘few families’

A: poucas famílias

P2: poucas famílias, né? Uma das poucas famílias — ‘that live in a snow igloo’

As: que vivem (...)

P2: que vivem — numa — numa casa de neve, ‘a house of snow’

As: uma casa de neve

P2: uma casa de neve — ‘for the winter’

A: para o inverno —

P2: O que significa ‘para o inverno’?

As: (...)

P2: É — esse ‘for’ — é, ele seria bem traduzido se nós traduzíssemos ‘durante’ o inverno — né? — É no sentido de ‘durante o inverno’ — Então — voltando, só pra dar o sentido da frase (...) (nesse instante os alunos conversam muito e o professor continua falando) Então nós somos — u/ uma das poucas famílias que vivem num iglu — uma casa de neve — durante o inverno, ou para passar o inverno (...) tá bom? — Continuando — ‘Snow’ —

A: Neve

P2: ‘Not ice’ —

A: Neve

As: não gelo

P2: Neve, e não gelo, né? — ‘with its hundreds of air spaces’ —

As: (...)

P2: Com centenas de? — ‘air spaces’

A: espaços aéreos

P2: espaços aéreos, né? — ‘gives excellent insulations against the cold’ —

As: (...) excelente (...) para (...)

P2: ‘insulation’ — o que é ‘insulation’?

A: isolamento —

P2: isolamento — então — dá um — excelente isolamento — contra o frio, né? — Protege bem contra o frio — ‘In about twenty minutes’

A: Em cerca de vinte minutos

P2: Em cerca de vinte minutos — ‘with large blocks of snow’ —

A: com largos blocos de neve —

P2: com grandes blocos de neve — ‘my father builds a shelter for the family’

As: meu pai (...)

P2: constrói — um abrigo para a família — ‘our winter home’

As: nossa casa de inverno

P2: nossa casa de inverno, nossa residência de inverno — ‘How many minutes’? — ‘How many minutes’? —

A: ‘Twenty minutes’

P2: ‘Twenty minutes’ — é a metade de uma aula — perceberam isso? — Em metade de uma aula eles constroem um iglu —

A: Nossa! — Em um dia eles constroem quatro, cinco casas —

P2: Mais! — Muito mais! —

As: (...)

P2: São três por hora —

As: (...)

(a conclusão da correção não foi registrada visto que o tempo de gravação do primeiro lado da fita havia expirado. Na retomada, P2 já estava finalizando o ‘listen and repeat’ do texto)

P2: Página 17 — (P2 escreve três frases curtas na lousa com o verbo no presente simples)

P2: Isso é muito fácil — muito fácil. Por isso vamos ver rapidamente — vamos lá — O presente simples — o presente simples é muito fácil — é muito simples — o presente simples é muito simples (os alunos sorriem) — certo? — É como dizer ‘eu estudo’ — ‘eu trabalho’, ‘eu brinco’ — só que é em inglês — Como fica isso em inglês? — é — ‘eu estudo’ —

A: ‘I study’

P2: Isso — ‘I study’ — o que mais? — é — eu trabalho —

As: ‘I work’

P2: ‘OK, I work’ — Eu brinco? como é? —

A: ‘I’ — I play’

P2: ‘OK, very good’ — ‘Play’ pode ser jogar, brincar — certo? — Depende do contexto — tá? — por exemplo, ‘I am playing now’ — isso pode ser — ‘eu estou brincando agora’ ou ‘eu estou jogando agora’ — depende do contexto — vejam aí no livro — veja como é simples — ‘I live in Brazil’

A: Onde, professor? —

P2: Aí — bem no meio da página — nesse quadrinho aí — ‘I live in Brazil’, ‘You live in Brazil’, ‘We live in Brazil’, etc. — Fácil, né? — só muda o sujeito — o verbo é igualzinho —

A: Huum — (aluna dá sinal de ter entendido a explicação)

P2: A mesma coisa acontece com o verbo ‘need’ — ‘I need peace’, ‘You need peace’, ‘they

need peace', e assim por diante — 'I build a house', 'they build a house' — é — 'they go to Flamengo Park', 'We go to Flamengo Park', 'I go to Flamengo Park', e aí — vai embora — não tem como errar —

A: Isso é fácil —

P2: É fácil — agora — o grande problema é a terceira pessoa do singular, tá? — isso é complicado — quer dizer — não é que seja complicado, certo? — as pessoas que se distraem e erram — olha só — é só acrescentar um 's' — só que — isso só acontece na terceira pessoa do singular — 'he' — 'she' — 'it' — só aí —

A: Fácil —

P2: É fácil — mas muita gente erra — não sei por que — olha lá — 'He — lives in Canada' — eu só acrescentei um 's' — 'She lives in Canada' — 'She needs a shelter' — 'He builds an igloo' — vocês têm alguma dúvida aqui?

A: Não!

As: Não!

P2: Como é que fica o exercício então? 'You? / a town'

As: 'You live in a town'

P2: 'We? / a village'

As: 'We live in a village'

P2: Cuidado agora/ 'He? — a tent' —

As: 'He lives in a tent'

P2: OK — é só acrescentar 's' ao verbo e tudo bem — e o outro — 'It? — a shelter' —

As: 'It lives in a shelter'

P2: 'OK, very good! — Congratulations'!

A: 'Thank you' —

A (alongando a fala): 'Thank you, teacher — I love you' (os colegas riem e pedem que P1 "não esquite"):

A: Ela tá sempre apaixonada, teacher! É assim mesmo —

P2: 'OK, no problem — Let's go ahead' — é — como ficam os outros exercícios? — B — exemplo — 'They go long distances' — 'He' — 'He goes (com ênfase) — long distances' —

A: 'too' —

P2: 'OK, too — thank you'! —

A: Eh H., hein? (H. ergue os braços numa expressão de auto-elogio)

P2: 'OK — He goes long distances too' — 'Number one' — 'I come to school by bus', 'She'?

As: ('She) comes to school by bus'

A: 'too'

As: 'too'

P2: 'yes, too' — 'OK — You come/ you leave home at 7 o'clock' — 'She'? —

As: ('She) leaves home at seven o'clock'

P2: 'too'

A: 'too'

As: 'too'

P2: 'Number — three — We need/ we need food, It'? —

As: ('It) needs food (too')

P2: 'OK, It needs food — too' — 'I give lessons — She'?

As: ('She) gives lessons too'

P2: 'Yes — She gives lessons too' — Alguma dúvida aí?

As: Não —

P2: 'OK — for the next class — pay attention — for the next class — do the exercises of the page — let me see — page' —

A: 'eighteen'

P2: 'eighteen — yes — eighteen'

A: Não entendi nada —

A: Eu só entendi 'eighteen'

P2: 'Yes — eighteen — exercises' —

A: 'Now'?

P2: 'No, homework'

A: 'Ah, OK'

P2: 'Homework' — OK (a aula é dada por encerrada. Alguns alunos se aproximam de P2, o qual organiza o material a fim de se retirar. Três deles seguem P2 enquanto este caminha em direção à porta)

Observando atentamente o modelo de aula de P2, observa-se uma tentativa mais constante de uso da língua inglesa durante grande parte da aula. Há disciplina e um bom grau de participação por parte dos alunos. Contudo, a exemplo das aulas de P1, também não há contextualização dos exercícios dentro

de textos ou falas mais significativas. Há um momento em que P1 explica um modelo e diz: Numa prova eu posso perguntar a vocês, o que possivelmente (se não obviamente) levará o aluno a estudar para a prova, e não para usar o modelo numa possível conversação em língua inglesa, ou mesmo num texto escrito. Não há também momentos de interação lingüística entre professor e aluno, nem entre os próprios alunos, tornando a aula de alto grau de artificialidade sociolingüística.

O fato de P2 dizer: vamos ver rapidamente, ao fazer menção à parte gramatical do livro, pode ser indício ou de que P2 considera realmente os exercícios fáceis, como verbalizou várias vezes, ou de ele considerar que os exercícios não são tão importantes. Se a hipótese verdadeira for a segunda, mais uma vez vem à tona o fato de os professores se sentirem pressionados, ou pela escola, ou pelos alunos, ou pela sua própria consciência, a não deixar de lado nenhuma das atividades sugeridas pelo autor do livro didático, o que remete, mais uma vez, ao gramaticalismo embutido nos livros e aqui discutido.

4.6.3 P3

P3, apesar de toda a fluência em inglês, fala com os alunos quase sempre em português. Percebe-se nele a preocupação com que o fato de os alunos estarem acompanhando de perto as instruções. O grupo demonstra gostar muito do professor e trata-o com respeito. P3 tem um bom domínio de grupo e suas aulas acontecem em geral em ambiente de silêncio e participação ativa da maior parte do grupo. Vejamos, na prática de sala de aula, o trabalho que P3 realiza com os aprendizes.

P3: 'Good afternoon'! —

As: 'Good afternoon'! / 'Hello, teacher' —

(P3 senta-se e faz a chamada. Os alunos repondem 'Presente'! / 'Present'! / 'Absent'! / 'Here'! / 'I am here'! / 'I'm here'! / 'Me'! Os alunos conversam em baixo volume enquanto P3 faz a chamada)

P3: Vocês traduziram o texto da página trinta e cinco?

As: (...) (Há muito murmúrio. Muitos não traduziram o texto)

P3: Agora — é, bem sei que existem alguns aqui que nã/ não possuem o livro — não trouxeram o livro — então vocês vão fazer o seguinte — vocês vão — sentar perto de alguém que tenha o livro — vão prestar atenção no livro da pessoa, vão partilhar — daquilo ali, vão fazer juntos — e quando vocês, obviamente — é, pegarem o livro em mãos vocês jogam — vão passar as informações pro seu livro — agora tem uma coisa — é dois só — não é três — não tem outra coisa — vocês dois (...) estão fazendo (...) Pensando bem — acho que vou dar uma nova chance — vocês vão traduzir o texto em casa — aqueles que não traduziram — é a última chance — não adianta corrigir o texto se alguns não traduziram — certo? Na próxima aula não quero ninguém sem traduzir o texto. Não me decepcionem — certo? Podem sentar com o colega e vamos ver a página — trinta e oito — caso possessivo — caso possessivo — (alunos acomodam-se e localizam a página solicitada)

P3: Pronto? — Vamos lá — o caso possessivo — o caso possessivo ele ocorre de duas maneiras — você tem que empregar o apóstrofe (sic) e 's' — você faz isso atrás do possuidor — ou seja (...) (P3 fala circulando por todos os espaços da sala de aula. Suas aulas apresentam bastante descontração. Neste momento P3 demonstra possuir também bom senso de humor. Aproxima-se do gravador, toma-o nas mãos e fala):

P3: Eu — (os alunos riem) meu nome é... (P3) — vocês estão gravando a aula do... (P3) nesse momento. É uma aula muito importante — pronto (P3 coloca o gravador novamente sobre a carteira. Os alunos riem, demonstrando ter gostado da brincadeira)

P3: OK — utilizando o possessivo — 'of' — xícara — 'tea — of — coffee' — 'glass — of — milk' — 'milk' é vidro — nesse contexto seria copo — 'glass — of milk', copo de leite — e assim por diante — o outro modelo é 'man's body' que é 'o corpo — do homem' — 'the book of Cousteau' — que é 'Cousteau's book' — e 'the population of the world' — que é — 'the world's population' — Eu quero que vocês façam esses exercícios — os modelos estão aí no livro — e nós temos aqui um exercício — que nós temos que fazer — na página trinta e nove — página trinta e nove — nós temos — o verbo 'can' — um verbo — o verbo 'can' — às vezes tem sentido — às vezes não tem sentido — tudo bem — nós temos aqui o verbo 'can' — 'I can, we, you, they' que significa poder — não é poder de força — eu posso — eu tenho conhecimento, eu tenho possibilidade (P3 fala sempre pausadamente, aumentando a entonação em determinadas palavras) — eu sou capaz — eu posso, 'I can' — é o sentido que se dá quando você diz o seguinte: 'I can speak English' — você está dizendo que você pode falar inglês — que você tem capacidade — para falar inglês — tem o conhecimento, você sabe — esse é o sentido — A forma negativa seria apenas acrescentar

'not' — após o 'can' — se você fala 'I can speak English', a negação é 'I can'?

As: 'not'

P3: 'speak English' — é só acrescentar a partícula 'not' depois do verbo. — A forma interrogativa é fácil — é só colocar 'Can you speak English'? — Você sabe falar inglês? Você sabe falar inglês? Você acha que você consegue? — Antes de fazer os exercícios — OK? — Antes de fazer esses exercícios nós vamos corrigir os exercícios da página trinta e oito — depois voltamos aqui — Vamos lá? — Letra A — deixa eu só colocar aqui no quadro, então —

A: Professor — faz a página trinta e seis.

P3: OK — então — nós vamos responder juntos às perguntas que estão — na página trinta e seis — primeira pergunta — 'Green' — o que que é 'green'?

As: verde —

P3: 'Green is the color of' —

As: (os alunos apenas murmuram, porém não chegam a responder)

P3: 'Green is the color of — space?, hope?, unity?, food? or salt'? —

A: 'food' —

P3: O verde — é a cor do quê? — Que que é 'space'?

As: espaço —

P3: 'hope' —

A: Que que é 'hope'?

P3: esperança. 'unity' —

As: unidade

P3: 'food'

As: comida

P3: 'salt' —

As: sal —

P3: O verde pra vocês é cor do quê? —

A: Palmeiras (os colegas riem bastante. P1 permanece sério)

P3: O verde pra vocês aí atrás, o que que lembra?

As: Esperança —

P3: Alguém tem uma idéia diferente? — Será que algumas pessoas — ao pensarem em verde — algumas pensam no Palmeiras — algumas pensam no Palmeiras, outras pensam na floresta, no verde, nas matas — nas folhas — certo? — e eu acho que — apesar de nós termos já um significado enlatado, que seria a/ u/ — a esperança — nós podemos ver a esperança — na floresta, na — na natureza — porque — mesmo que você veja uma folha caindo de uma

árvore — e você sabe que aquela folha está agora — morrendo — você sabe que ela agora vai produzir vida porque ela vai cair sobre o solo — ela vai se decompor, ela vai se tornar uma substância carbônica — e ela vai produzir vida depois — então isso é — algo que nos — nos dá esperança e — denota esperança também — mas vocês — ao olharem isso aqui não precisam de respostas — enlatadas — (P3 continua a correção) ‘Man needs water to’ — O homem, o quê? ‘need water’ —

As: precisa de água

P3: precisa de água ‘to what’? — ‘to help’?, ‘to have’?, ‘to survive’?, ‘to support’? or ‘to become’? (Há indecisão nas respostas dos alunos) O homem precisa de água para quê?

A: sobreviver

P3: ‘survive’. Que que é ‘help’?

A (a mesma aluna responde a todas as perguntas): É, ajudar

P3: Que que é ‘have’? —

A: ter

P3: Que que é ‘survive’?

As: sobreviver

P3: Que que é ‘support’

A: (...)

P3: Que que é ‘become’?

A: tornar —

P3: Agora vamos com cada um — ‘Man needs water to survive, yes’?

As: ‘Yes’!

P3: OK — ‘Man — needs — water — to help? — What’? Pra ajudar a quem que ele precisa de água? Pra ajudar a — ao que que ele precisa de água? — O que que/ o que que vem à sua cabeça? — ‘to help’? — ‘Maybe — a man needs water to help a plant to grow’. Que que é ‘plant’?

A: planta

P3: uma planta o quê?

A: crescer

P3: crescer — ‘A man — needs water — to help — or to — cook, to make food’ — que que é ‘food’?

A: fazer comida?

P3: ‘Yes’ — ‘so we need water to cook — so — to survive — to support’ o que mais? Que que é ‘support’?

As: suportar

P3: suportar o calor — quando tá muito calor, você?

A: quer água

P3: Precisa de água — então vocês vejam que apesar de ter uma resposta aqui — todas elas podem se encaixar — e vocês assim podem refletir a respeito das coisas — (um aluno graceja e os colegas riem, outros vão)

P3: Número três — ‘The’ — espaço — ‘to success is work’ — O que é ‘success’?

A: sucesso

P3: ‘is work’

As: é trabalho

P3: Então alguma coisa do sucesso é o trabalho, o que que é? ‘The body’?

A: ‘No’ (a resposta volta a ser dada apenas por uma aluna)

P3: ‘the nature’?

A: ‘No’

P3: ‘the world’?

A: ‘No’

P3: ‘the surface’?

A: ‘No’

P3: ‘The key word’

As: ‘Yes’

P3: ‘The key word’, que que é ‘the key word’?

A: chave

P3: A palavra-chave — ‘key — word’ — a palavra-chave — a chave — para o sucesso — ‘is work’ — ‘Water helps plants and trees’ — água ‘helps’

As: ajuda

P3: ‘plants and trees’

A: ajuda plantas e árvores

P3: plantas e árvores o quê? ‘to flow’?, ‘to solve’?, ‘to believe’?, ‘to grow’?, ‘to continue’?

A: ‘(d) — to grow’ — crescer —

P3: ‘Yes’ — mas eu acredito que — a letra (e) também esteja correta — por quê? ‘Water helps plants and trees to grow’, que que é ‘to grow’?

As: crescer

P3: Agora também — ‘water helps plants and trees to continue’ —

A: continuar

P3: 'growing — to continue — producing — fruits' — (P3 diminui bem o volume da voz e diz:) há fórmulas enlatadas que não fazem muito sentido — apesar de umas encaixarem melhor, né? — (...) (alunos riem e por um motivo a mim desconhecido emitem um coro de vaia)

P3: Isso aí é — posso fazer uma pergunta? — Essa manifestação — o que seria isso? (...) Um rapaz maduro — Talvez depois — a gente pode conversar ali fora — mas daí você pode me explicar o que que é — porque — a chave de um bom relacionamento é quando as pessoas conversam — expõem as suas idéias, o porquê de suas atitudes, elas se entendem e acabam se aceitando — sabia disso? — Por exemplo, o homem é totalmente diferente da mulher — quando ele toma uma atitude — que ela não entende ela não aceita — mas a partir do momento que ele chega pra ela e explica o porquê — 'eu faço isso porque eu sou homem — a minha natureza é assim' — aí ela vai começar a o quê? A-cei-tá-lo — a mulher tem que aceitar que o homem gosta de futebol — e que muitas vezes ele vai deixar de fazer algo — para assistir um jogo — e ele tem que/ e ela tem que aceitar isso — porque isso é — faz parte dele — assim como o homem também tem que aceitar muitas vezes — que a mulher gosta de ir a um lugar e ficar olhando as roupas — ficar — provando sapatos depois não querem comprar — agora isso é um exemplo bem simples, mas existem outras características mais profundas — então por isso que eu pergunto a vocês, rapazes — se algum de vocês quiser depois, a gente vai conversar pra a gente se en-ten-der — se existe um contexto de professor e um contexto de aluno — portanto vocês me explicando eu vou entendê-los — então assim vai ficar melhor, porque daí eu não fico pensando nada de vocês e vocês não ficam pensando nada de mim — beleza, então? — Então depois/ al/ algum voluntário — você pode se prontificar — e eu vou estar à disposição — tá OK? —

(Durante essa fala de P3, os alunos permanecem inertes. Mesmo com as interrupções e as brincadeiras, percebe-se o respeito que os alunos têm por P3)

P3: Vamos lá, então! — Número cinco, 'Rare', que que é 'rare'? Tá todo mundo pegando isso aqui? — 'rare' significa 'raro'. 'Rare is the opposite of'? — Que que é 'opposite'?

A: É — oposição

P3: Oposto — oposição — oposto — Então 'rare' — é o oposto do quê?

As: comum

P3: Raro é o o/ o oposto de — comum — Então aqui, ó — 'Rare is the opposite of great'?

A: 'No'

P3: Que que é 'great'?

A: grande

P3: 'Great' é grande, maravilhoso, fantástico — Raro é o oposto disso — disso daí?

A: Não

P3: Não — 'rare is the opposite of beautiful'?

A: 'No' —

P3: 'Rare is the opposite of beautiful'? — 'Yes'? — 'No' — 'Rare is the opposite of glorious'? —

As: 'No'

P3: 'Rare is the opposite of serious'?

As: 'No'

P3: 'Rare is the opposite of commom' — Número seis — 'Astronauts travel in a — boat'?

A: 'No'

P3: Que que é 'boat'? —

As: bote —

P3: barco — bote — 'Astronaut travel in a jewel'

A: 'No'

P3: Que que é 'jewel'?

A: 'jewel'?

P3: 'jewel' é uma jóia — 'Astronaut travel in a jewel'?

A: 'No' (alunos se dispersam um pouco)

P3: 'Astronaut travel in a pyramid'?

As: 'No'

P3: 'Travel' é viajar — Então 'Astronauts' viajam — numa pirâmide?

As: Não (aqui P3 mudou a pergunta para a língua portuguesa e os alunos responderam também em português)

P3: 'Astronauts travel in a — night'?

As: 'No'

A: também

P3: 'a night'?

As: também

P3: 'No, no — In a night', não! — Vejam só —

A: Em uma noite — não, em uma noite, não —

P3: 'In a night'?

A: Não

P3: No — 'Astronauts travel maybe — during — the night' —

A: Aah! (demonstração de entendimento)

P3: Durante a noite — 'or — at night — but never in a night — OK'? — 'Astronauts travel in

a — what'?

A: 'spaceship'

P3: 'spaceship'

A: certo

P3: 'Next — there is' —

A: 'theerrre' (aluna alonga a vogal e acentua a pronúncia do 'r' em imitação ao professor)

P3: 'There is — *only* one God'? — 'There is *same* one God'? — 'There is *many* one God'? — 'There is *all* one God'? 'There is *more* one God' — 'What do you say'?

A: 'only'

P3: 'For you — what is the answer? — a, b, c or d' (em ingles)?

A: (a) /á/

A: (a) /êi/

P3: (a) /êi/? — 'There's only one God'? — 'For you'? — 'For you'?

P3 (P3 chama a atenção de dois alunos que conversam): 'Guys, pay attention here' — 'For me — for me — que que é 'for me'?

As: Para mim —

P3: 'For me there's only one God' — 'Is there only one God for you' (P3 direciona a pergunta apenas a um aluno)? — 'Only one'?

A: 'Yes'

P3: (...) Tem alguém aqui que acredita que tem mais de que um deus? — As crenças — vocês têm toda liberdade de tê-las — 'I believe — there's only one' — Então aqui a resposta pra algumas pessoas pode ser 'There is only one God' — mas para algumas pessoas pode não ser — vocês já pararam para pensar nisso? — Mas vamos continuar então? 'He is' — 'He is' o quê? — a mesma palavra — 'He is the only God we have' — (alunos voltam a se dispersar e P3 conversa com eles sobre a dispersão)

P3: Por favor, pessoal — quando vocês estiverem se sentindo um pouco mal — seriamente, né, vocês levantem a mão e peçam, falem, se comuniquem — sabe por quê? — Ontem um amigo meu — estava sentado do meu lado — e — e de repente o/ ele começou a sentir mal — algumas pessoas têm pressão baixa — né? — outras têm pressão alta — mas cê nunca sabe por que — mas ele tava assistindo um video — bastante forte — e ele então — a/ a pressão baixou — o estômago embrulhou todo — e ele tava sentado na carteira, e ele simplesmente caiu no chão — ele simplesmente desmaiou — o A. — ele desmaiou — e quando ele caiu, ele foi de cara no chão — igual um saco de/ de batata assim (aluna fala: ai, credo!) e/ e acabou levando quatro pontos no supercílio — é claro que muitas vezes você não tem como, né? — avisar: 'ai, eu vou desmaiar' (alunos e dão risada) mas se acontecer — mas se você tiver se

sentindo mal, você avisa, você se comunica — tá certo? — que ele tava se sentindo mal mas não falou nada pra ninguém — aí de repente caiu mesmo, né? (alunos ainda riem e P3 volta aos exercícios)

P3: A número oito — ‘I depend’, que que é ‘depend’?

A: depender

P3: ‘I depend on you’

A: Eu dependo

P3: Eu dependo de você. ‘You depend on me’

A: Você depende de mim.

P3: ‘We depend on each other’

A: Nós dependemos um do outro (uma aluna antecipa a resposta: ‘We are interdependent’)

P3: Que que isso? — ‘other’? — ‘each other’?, ‘on each other’?

A: um do outro?

P3: um? —

As: do outro

P3: um do outro — ‘I depend on you, and you depend on me, and we depend on each other’. (alunos se dispersam e P3 aumenta o volume de voz) Posso ler a resposta?

A: Interdependente

P3: ‘We are *essential*’?

As: ‘No’

P3: ‘We are *interdependent*’?

As: ‘Yes’

P3: ‘We are *fragmented*’?

As: ‘No’

P3: ‘We are *common*’?

As: ‘No’

P3: ‘We are *rare*’?

As: ‘No’ —

P3: OK — (P1 conversa baixinho com alguns dos alunos sentados à frente aproximadamente por cinco minutos) The next class — the next class we will correct the translation of the text — of the text ‘The Ocean’ — page — page thirty-five — OK?

As: OK

P3: 'See you the next week'

A: 'Goodbye, teacher'!

4.7 Considerações finais do capítulo

As aulas de P3 se assemelham muito às de P2 no sentido de haver constante tentativa de uso da língua inglesa, rendendo-se, entretanto, a um modelo formal de aula. Há também relativamente boa disciplina e freqüente atenção por parte dos alunos, apesar do registro de algumas interrupções. P3 busca constantemente contextualização dos exercícios, incorrendo, contudo, em freqüentes fugas da língua inglesa em si e, conseqüentemente, do conteúdo e dos objetivos específicos da aula. Em outras palavras, P3 ocupa grande parte do tempo falando em português sobre valores morais, lições de vida, etc., o que, apesar de sua importância na formação do aluno, acaba roubando preciosos momentos de trabalho com a LE.

Há, por parte de P3, constantes tentativas de interação lingüística, o que também pode ser verificado na intervenção freqüente por parte de alguns alunos. O que é visível, contudo, é que essa tentativa de interação está permeada também pela intervenção constante do ato tradutório, atitude bastante questionável no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Apesar do visível esforço de P3 de transformar a sala de aula num ambiente de verdadeira interação, P3 não deixa de lado a gramática. Há um momento da fala de P3 (pág. 166) que parece sugerir ou uma necessidade ou uma obrigatoriedade de encarar os exercícios gramaticais: "e nós temos aqui um exercício — que nós temos que fazer".

Um flagrante curioso na aula de P3 é aquele ocorrido na página 171, onde P3 faz perguntas em inglês e os alunos respondem também em inglês. Ao

retomar a fala em português, os alunos seguem P3, dando a resposta também em português. Retomemos a sequência completa:

A: 'jewel'?

P3: 'jewel' é uma jóia — 'Astronaut travel in a jewel'?

A: 'No'

P3: 'Astronaut travel in a pyramid'?

As: 'No'

P3: 'Travel' é viajar — Então 'Astronauts' viajam — numa pirâmide?

As: Não

P3: 'Astronauts travel in a — night'?

As: 'No'

Isso sugere que quanto mais intensivo for o uso do inglês por parte do professor no momento do ensino, mais encorajado o aprendiz se tornará de pronunciar-se nessa nova língua. Se nas aulas de Inglês predomina o português até nos momentos mais simples, como nas saudações, por exemplo, pouco estímulo terá o aprendiz para fazer uso prático da língua-alvo, visto observar que o próprio 'ensinador' se esquivava da outra língua que se põe a ensinar.

As aulas de LE precisam conter grande quantidade de insumo, e esse insumo precisa ser trabalhado de forma que o aprendiz desenvolva a língua não de forma artificial, fora de contextos significativos, mas que seja enraizada na própria realidade do aprendiz. Não se pode conceber uma língua ensinada/aprendida de maneira fragmentada e apenas para fins momentâneos. O sistema lingüístico precisa ser exercitado para estar alerta, ser ativo e funcional nas mais diversas e imprevistas situações no dia-a-dia. Caso contrário, nós como professores e pesquisadores precisamos repensar por que e para que ensinar LE.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi motivo de um longo período de conflito para mim desde a sua elaboração até a análise final dos registros. Em princípio, a indecisão da escolha do tema, o qual ameaçava balançar a minha estrutura, mexer com a minha história e pôr em jogo toda a minha tradição de ensino de língua estrangeira. Mas decidi abrir as portas a fim de ver o que havia do outro lado.

Minha angústia tornou-se mais evidente quando resolvi ser um dos sujeitos da pesquisa. Olhar-se ao espelho não é tarefa fácil quando o que está em jogo é a própria prática profissional. Pensei em eliminar o sujeito-pesquisador, mas resolvi encará-lo, ver quem ele realmente era e mostrar-lhe, como por um espelho, as suas ações no interior do processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

Agora que tudo aconteceu, pergunto a mim mesmo: o que eu realmente vi?, ao que respondo nos parágrafos que se seguem.

A concepção de língua/linguagem dos sujeitos resume-se em:

- a) uso da palavra falada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre as pessoas;
- b) meio de expressão de desejos;
- c) forma de interação social;
- d) forma de conhecimento de outras culturas.

Contudo, as ações de ensinar e aprender que ocorrem dentro de sala de aula não possibilitam a *fala* nem a *escrita* da LE de forma espontânea, fluente,

verdadeira, visto que esse jogo de ensinar/aprender ocupa-se prioritariamente do formal, do não contextual, do metalingüístico, o que não garante que a língua será um meio de interação social, como professores e alunos querem que ela seja. Quando os professores usam a língua-alvo, fazem-no em sala de aula com o objetivo de correção, de averiguação, de avaliação formal da aprendizagem.

As outras culturas parecem fugir das salas de aula quando o assunto é língua estrangeira, a qual ainda é concebida como aquilo que é *estranho, estrangeiro e esquisito*.

A língua estrangeira como *forma de conhecer o mundo, outras culturas, outros costumes; forma de conhecer outras pessoas e se relacionar com elas* dá lugar à noção de língua estrangeira como *língua muito diferente da materna; língua de outro país e de outra comunidade; língua diferente da nossa e difícil de aprender*. E como consequência, o processo de desestrangeirização torna-se cada vez mais ideal, e menos real.

A gramática, por sua vez, ora é aplicada como base de qualquer atividade de ensino/aprendizagem, ora é tocada com discrição. Mas está sempre presente, muitas vezes não contra a própria vontade do professor e do aluno. Afinal, *ela está presente nos livros didáticos, e por isso precisa ser ensinada*. Mas a indecisão está nos próprios professores e alunos, os quais ora a consideram como meio de alcançar a supremacia lingüística, ora como o grande vilão da história; ora como *regras chatas, horríveis*, ora como a tábua da salvação.

Não é por acaso que a gramática impõe-se com tanta força em nossas escolas. Afinal de contas, a tradição de ensino gramatical é milenar; e é resistente, caso contrário não subsistiria por tanto tempo. Somente no século passado, como vimos no segundo capítulo, eram inúmeras as gramáticas que se

candidatavam a servir de base para o estudo e o ensino/aprendizagem de uma língua. Contudo, vê-se que a gramática que sobrepuja as demais em situação escolar é a *gramática tradicional*, a qual é fruto da *abordagem tradicional* de ensino/aprendizagem de línguas, entendida no sentido trazido por Roberts (1982), para quem a abordagem tradicional:

[...] é uma abordagem dominada pela estrutura, isto é, envolve métodos que, embora difiram uns dos outros com relação aos seus preceitos específicos, fundamentam-se essencialmente na concepção de que o principal problema na aprendizagem de uma língua é dominar sua estrutura (p. 95).

Devido a essa forte tradição gramaticalista, as aulas são muitas vezes travestidas de aulas consistentes e que promovem verdadeiramente a aprendizagem. Promovem a aprendizagem sim, mas do quê e para quê? Uma resposta plausível a estes questionamentos obrigatoriamente remeterá ao ponto de partida desta pesquisa, à base, à essência, escondida nas múltiplas e diversas concepções de língua/linguagem, LE e gramática. Enquanto a concepção de língua/linguagem equivaler à de gramática, ensinar/aprender língua será sinônimo de ensinar/aprender gramática. Enquanto a gramática for o único ou principal “elevador” capaz de fazer com que se chegue a *usar corretamente uma língua*, ela estará nos maiores palcos e realizando a função de encantar.

A pergunta que fica erguida é: qual é então o papel da gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE? Tentar trazer aqui resposta a esta pergunta seria muita ambição de minha parte. Sei que a gramática está vivamente atuando na escola média. Quanto ao seu verdadeiro papel, abre-se espaço para outros estudos. E essa responsabilidade não deve ser transferida a outros. É nossa: minha e do leitor. E encontrar esclarecimentos para tais inquietações pode ser a chave para que no futuro o aprendiz de hoje diga com propriedade a

seguinte sentença: *“I have learned a new language... formerly a foreign language...”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, J. P. B. "Some basic concepts in linguistics". In: J. P. B. Allen e S. Pit Corder (Orgs.) *Papers in Applied Linguistics*, vol. 2, London: Oxford University Press, 1975.
- ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. G. "Grammar and language teaching". In: *Papers in Applied Linguistics*. J. P. B. Allen and S. Pit Corder. London: Oxford University Press, 1975.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. "A fusão da gramática com a coerência comunicativa". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 5/6. Campinas: Unicamp, 1985.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. "Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 8. Campinas: Unicamp, 1986a.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. "O que quer dizer ser comunicativo em sala de aula de língua estrangeira". In: *Revista CEDES*, 8, 1986b.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de et alii, "A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1.º Grau". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 17, 1991. pp. 67-97.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. "O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística". In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 1, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Parâmetros Atuais no Ensino de PLE*. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- AUSTIN, J. L. *How to do Things with Words*. Oxford: The Clarendon Press and Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.

- BERNSTEIN, B. "Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences". In: J. J. Gumpers e D. Hymes (Eds.) *Ethnography of Communication: American Anthropologist*, 66(6)/2, 1964. pp. 55-59.
- BIALYSTOK, E. & SHARWOOD SMITH, M. "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition". In: *Applied Linguistics*, 6 (2), 1985.
- BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933). *Language*. London: George Allen Unwin Ltd., 1967.
- BOGGS, S. T. "The meaning of questions and narrations to Hawaiian children". In: C. B. Cazden, V. P. John e D. Hymes (Eds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.
- BOWERS, Frederick. "Meaning and sentence structure". In: *The English Quarterly*. Canadian Council of Teachers of English, vol. 4, 2, 1971.
- BOYD, J. & THORNE, J. P. "The semantics of modal verbs". In: *Journal of Linguistics*, 5, 1969.
- BRAGA FERREIRA, Herbert Luiz. "Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional". *Tese de Doutorado*, Campinas: Unicamp, 2001.
- BULL, William & LAMADRID, Henrique. "Our grammar rules are hurting us". In: *Modern Language Journal*, 55, 1971.
- CANALE, M. & SWAIN, M. "Some theories of communicative competence". In: W. Rutherford & M. S. Smith (Eds.) *Grammar and language teaching: a book of readings*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- CAZDEN, C. B., HYMES, D. e JOHN, V. P. (Eds.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.
- CELCE-MURCIA, M. "Making informed decisions about the role of grammar in language teaching". In: *TESOL85 NEWS*, 9-14 de abril de 1985, New York, Hilton Hotel.
- CELCE-MURCIA, M. "On the role of grammar in EFL Pedagogy". UCLA, 1992 (*Mimeo*).

- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1965.
- CHRISTENSEN, Francis. "Between two worlds". In: *Notes toward a New Rhetoric: Nine Essays for Teachers*. Rev. ed. Bonniejean Christensen. New York: Harper & Row, 1978.
- CONSOLO, D. A. "O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 20. Campinas: Unicamp, 1992.
- CORDER, S. Pit. "Applied linguistics and language teaching". In: J. B. P. Allen e S. Pit. Corder (Orgs.) *Papers in Applied Linguistics*. vol. 2, London: Oxford University Press, 1975.
- DEL HYMES, D. H. "On communicative competence". In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin, 1972.
- DI VITO, Nadine O'Connor. "Present Concerns about French Language Teaching". In: *Modern Language Journal*, 76, 1992.
- Dicionário Aurélio Século XXI. Dicionário Eletrônico. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. Versão 3.0.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. *Course Design - Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DULAY, Heidi C., BURT, Marina K. & KRASHEN, Stephen D. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- DYKEMA, Karl. "Where our grammar came from". In: J. A. Rycenja e J. Schwartz (Orgs.), *Perspectives on Language: An Anthology*. New York: The Ronald Press, CO., 1963.
- ELLIS, R. *Classroom Second Language Development*. New York: Prentice Hall, 1988.
- ERICKSON, F. & MOHATT, G. "Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students". In: G. SPINDLER (Ed.) *Doing Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1982.
- ERICKSON, F. "What makes school ethnography 'Ethnographic'?" In: J. GREEN e C. Wallat (Eds.) *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, New Jersey: Ablex Press, 1984.

- ERICKSON, F. "Qualitative methods in research on teaching". In: M. C. Witrock (Ed.) *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- ERICKSON, F. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. 1991 (Mimeo).
- FERREIRA, Fernando Rossetti. "Alunos saem do colégio sem aprender inglês". In: *Folha de São Paulo*. Edição de 23 de setembro de 1990.
- FIGUEIREDO, M. R. M. & SERRANI, S. M. "Língua alvo em uso no ensino formal de segunda língua". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1, Campinas: Unicamp, 1983.
- FILLMORE, C. J. "The case for case". In: E. Bach e R. T. Harms (Eds.) *Universals in Linguistics Theory*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1968.
- FINNEMANN, Michael D. "Liberating the foreign language syllabus". In: *Modern Language Journal*, 71, 1987.
- FLORIO, S. "Learning how to go to school". *Tese de Doutorado*. Harvard University, 1978.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. "Uma releitura do conceito de competência comunicativa". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (26), jul./dez. 1995. pp. 17-35.
- FRADE, Celso. "Instrução gramatical no ensino de inglês como língua estrangeira: investigação e crítica". *Tese de Mestrado em Lingüística Aplicada*. PUC - São Paulo, 1994.
- FRANCIS, W. Nelson. *The Structure of American English*. New York: Ronald, 1958.
- FREITAS, M. A. "O ensino da língua inglesa no 1.º e 2.º Graus". In: *Projeto de Extensão*. 1993 (Mimeo).
- GALVES, Charlotte. "Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1. Campinas: Unicamp, 1983.
- GARRETT, Nina. "The problem with grammar: what kind can the language learner use?" In: *Modern Language Journal*, 70, 1986.
- GERALDI, J. W. *O Texto na Sala de Aula*. Cascavel: ASSOESTE, Editora Educativa. 1984.
- GLISAN, Eileen W. & DRESCHER, Victor. "Textbook grammar: does it reflect native speaker speech?" In: *The Modern Language Journal*, 77, 1993.

- HALLIDAY, M. A. K. "Language structure and language function". In: J. Lyons (Ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. 1970.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotics*. England: Edward Arnold, 1978.
- HARMER, Jeremy. *Teaching and Learning Grammar*. (Longman Keys to Language Teaching). New York: Longman, 1987.
- HARTWELL, Patrick. "Grammar, grammars, and the teaching of grammar". In: *College English*, vol. 47, 2, February 1985.
- HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- HEATH, S. B. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HIGGS, Theodore V. "Teaching grammar for proficiency". In: *Foreign Language Annals*, 18, 1985.
- KOCHMAN, T. *Rippin and Runnin*. Urban, Illinois: University of Illinois Press, 1972.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, Stephen D. & TERREL, T. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Oxford Pergamon Press, 1983.
- LAFAYETTE, Robert C. & BUSCAGLIA, Michael. "Students learn language via a civilization course — a comparison of second language classroom environments". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1985.
- LEECH, Geoffrey & SVARTVIK, Jan. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman Group Limited, 1975.
- LIGHTBOWN, Patsy. "Great expectations: second-language acquisition research and classroom teaching". In: *Applied Linguistics*, 6, 1985.
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- MAGALHÃES, Maria Izabel S. "Língua oral, língua escrita: uma questão de valores sociais". In: *D.E.L.T.A.*, vol. 8, 2, 1992.

- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- McLAUGHLIN, Barry. "The monitor model: some methodological considerations". In: *Language Learning*, 28, 1979.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NUNAN, D. "Communicative language teaching: making it work". In: *ELT Journal*, 41/02, 1987.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PRABHU, N. S. "There is no best method — why?" In: *TESOL Quarterly*, 24/02, 1990.
- PRABHU, N. S. "Communicative language teaching: three perceptions". Artigo baseado numa palestra proferida no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Tsinghua, Beijing, em maio de 1994 (*Mimeo*).
- REIS, M. R. F. "Características metacompetentes do professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira". In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 1, 1992.
- ROBERTS, J. T. "Recent developments in ELT". In: *Language Teaching*, 15/2, 1982, pp. 94-110.
- ROSS, J. R. "On declarative sentences". In: R. A. Jacobs e P. S. Rosembaum (Eds.) *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Mass.: Ginn, 1970.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.
- SCHULTZ, J., FLORIO, S. e ERICKSON, F. "Where is the floor?: aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school". In: GILMORE e GLATTHORN (Eds.) *Children and Out of School*. Washington, D. C.: Center of Applied Linguistics, 1979/1982.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SELINGER, Herbert W. "On the nature and function of language rules in language teaching". In: *TESOL Quarterly*, 13, 1979.

- STERNFELD, Steven. "The applicability of the immersion approach to college foreign language instruction". In: *Foreign Language Annals*, 21, 1988.
- SWAN, M. "A critical look at the communicative approach (2)". In: *ELT Journal*, 39/02, 1985.
- TARONE, Earnest. "On the variability of interlanguage systems". In: *Applied Linguistics*, 4, 1982.
- TAYLOR, David S. "The meaning and use of the term 'competence' in the linguistics and applied linguistics". In: *Applied Linguistics*, 9/2, 1988. pp. 148-168.
- TERRELL, Tracy D. "The role of grammar instruction in communicative approach". In: *Modern Language Journal*, 75, 1991.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º Graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VANPATTEN, Bill. "Some language acquisition research and the learning/teaching of Spanish: some research findings and implications". In: *Hispania*, 69, 1986.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena "A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE". In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 1, 1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena "Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula". *Tese de Doutorado*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.
- VYGOTSKY, Lev. S. *Mind and Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. "The significance of simplification". In: *Theoretical Colloquy in Applied Linguistics*. P. Corder & E. Roulet (Eds.), 1975.
- WIDDOWSON, H. G. "Knowledge of language and ability for use". In: *Applied Linguistics*, 10 (2), 1989.
- WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. (Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho) Campinas: Pontes, 1991.
- WILKINS, David A. *Linguistics in Language Teaching*. Arnold, 1972.

WILKINS, David A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLERDING, Tanja Viviana Vandresen. "Fundamentos epistemológicos de quatro métodos de ensino de língua estrangeira. In: *Revista Dynamis*. Blumenau, vol. 3, 11, pp. 32-39, abril/junho de 1995.