

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Renato José de Souza

O ensino da gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a
implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

MESTRADO
EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Renato José de Souza

O ensino da gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a
implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob a orientação da Profa.
Doutora Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO
2010

SOUZA, Renato José de

O ensino da gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. – São Paulo: R. J. Souza, 2010.

101f.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Linguagem e Educação

Palavras-Chave: gramática, Ensino Médio, Proposta Curricular, letramento, inglês, abordagem hermenêutico-fenomenológica

BANCA EXAMINADORA:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos eletrônicos ou de fotocopiadora.

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo carinho e amor incondicionais.

*“E vos vestistes do novo,
que se renova para o
conhecimento, segundo
a imagem daquele que o
criou.”*

Colossenses 3:10

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao único digno de toda honra, de toda glória e de todo louvor, **Jesus Cristo**, pois a ele recorri nos momentos de angústia na realização deste trabalho.

Aos meus pais, **José Silvério** e **Nélie**, mestres da vida, pelo apoio dado e por compreenderem as minhas ausências.

Aos meus queridos irmãos, **Rafael**, **Ricardo** e **Josi**, por compreenderem as minhas ausências e por dizerem palavras encorajadoras.

À minha querida orientadora, **Professora Doutora Maximina Maria Freire**, que me conduziu com carinho, amor e paciência nos dois anos de realização deste trabalho. Que Deus a abençoe!

À professora **Maria Antonieta Alba Celani** e ao colega **Luis Otávio Batista**, pelas valiosíssimas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos meus colegas de orientação, pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas queridas participantes, **Marta**, **Lúcia**, **Marisa** e **Amélia**. Muito obrigado!

À minha querida **Agnes** pelo carinho e pela compreensão.

Aos meus queridos amigos e torcedores **Vinícius**, **Flávia**, **Lu**, **Ka** e **Aline**, por entenderem as minhas ausências e por sempre estarem na arquibancada da vida torcendo pelo meu sucesso nessa empreitada! Valeu!

SOUZA, Renato José de (2010). *O ensino da gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever e interpretar, sob a perspectiva do professor de inglês, dois fenômenos da experiência humana, vivenciados em dois momentos distintos: *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual*, até o ano de 2007 e a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2008.

Esta pesquisa está teoricamente fundamentada no confronto entre as orientações *estruturalista, comunicativa e letramento*; bem como nas concepções de gramática discutidas por Celce-Murcia & Hilles (1988), Odlin (1994), Possenti (1997), Travaglia (2002) e Larsen-Freeman (2003).

A abordagem metodológica utilizada é a abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2007), e a pesquisa envolve quatro professoras de inglês de diferentes escolas da rede pública, que responderam, via e-mail, questionários específicos, seguidos de interações online, visando à confirmação de algumas informações obtidas.

Os resultados obtidos evidenciam que as professoras participantes reconhecem um novo enfoque dado à gramática na Proposta Curricular; contudo, suas práticas pedagógicas continuam atreladas a uma concepção normativa ou estruturalista. Os resultados também revelam que *reprodução e tentativas de mudança* são os temas que constituem o fenômeno *ensinar a gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, na escola pública estadual, até 2007*. A vivência do fenômeno a partir de 2008 revela que *diferenças e dificuldades* são os temas emergentes dos textos coletados. Tais resultados fornecem subsídios para novas considerações acerca do ensino de gramática da língua inglesa na Escola Pública, bem como para programas de formação docente.

Palavras-chave: gramática, Ensino Médio, Proposta Curricular, letramento, inglês, abordagem hermenêutico-fenomenológica.

SOUZA, Renato José de. (2010). *The teaching of English Grammar in public High School institutions, before and after the implementation of Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Ma dissertation. Post-Graduate Program of Applied Linguistics and Language Studies (LAEL). Catholic University of São Paulo (PUCSP).

Abstract

This study aims at describing and interpreting, from the perspective of public High School teachers of English, two phenomena of human experience lived in two distinct moments: the teaching of English grammar before and after the implementation of *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, in 2008.

This study is theoretically based on the contrast among the structuralist, communicative and literacy view on language, as well as on the conceptions of grammar as discussed by Celce-Murcia & Hilles (1988), Odlin (1994), Possenti (1997), Travaglia (2002), and Larsen-Freeman (2003).

The methodological orientation is the hermeneutic-phenomenological one, as perceived by van Manen (1990) and Freire (1998, 2007). The research involves four high school teachers of English from distinct public institutions, who provide information through questionnaires sent by e-mail, followed by online interactions that aim at conforming some of the details previously informed.

The outcomes of this study evidence that teachers recognize a new approach to grammar in *Proposta Curricular*, however, their pedagogical practices are still attached to the structuralist approach. The results also reveal that *reproduction*, and *attempts on changing* are the themes that constitute *the phenomenon teaching English grammar in High School public institutions* until 2007. As from 2008 on, the living of the phenomenon on focus is structured on *differences* and *difficulties*. Such a perception provides subsidies for new considerations on teaching grammar in public schools, and for the conceiving of teacher education programs that address contents regarding the teaching of grammar.

Key words: grammar, high school, Curricular Proposal, literacy, English, the hermeneutic-phenomenological approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	06
1.1 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	06
1.1.1 A orientação estruturalista	06
1.1.2 A orientação comunicativa	12
1.1.3 A orientação com ênfase no letramento	15
1.2 A GRAMÁTICA.....	20
1.2.1 Gramática: conceito e tipos	20
1.2.2 O ensino da gramática	29
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	33
2.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	33
2.2 CONTEXTO.....	40
2.2.1 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna	40
2.2.2 A estrutura organizacional dos Cadernos de Inglês do Ensino Médio	43
2.3 PARTICIPANTES.....	49
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	52
2.5 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO	57
CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO	59
3.1 O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA ATÉ 2007.....	59

3.1.1 Reprodução	59
3.1.1.1 Sistematização	61
3.1.1.2 Exercícios	65
3.1.2 Tentativas de mudança	68
3.1.2.1 Metodologia	69
3.1.2.2 Cursos	71
3.2 O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE 2008	75
3.2.1 Diferenças	75
3.2.1.1 Relação texto-gramática	77
3.2.1.2 Uma nova prática	79
3.2.2 Dificuldades	83
3.2.2.1 Conhecimento lingüístico	84
3.2.2.2 Ausência de capacitação	86
3.3 O CONFRONTO	90
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 94
 REFERÊNCIAS	 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios do letramento (Kern, 2000:17-18).....	17
Quadro 2 - Confronto entre as três orientações metodológicas.....	19
Quadro 3 - Tipologia gramatical.....	26
Quadro 4 – Transcrito da Proposta Curricular para a primeira série do Ensino Médio (São Paulo, 2008:51).....	44
Quadro 5 -Transcrito da Proposta Curricular para a segunda série do Ensino Médio (São Paulo, 2008:53-54).....	45-46
Quadro 6 – Transcrito da Proposta Curricular para o terceiro ano do Ensino Médio (São Paulo, 2008:55-56).....	47
Quadro 7 - Perfil das participantes.....	51
Quadro 8 - Questionário 1 (foco no perfil).....	53
Quadro 9 - Questionário 1 (foco na aprendizagem de gramática).....	54
Quadro 10 - Questionário 1 (foco no ensino de gramática até 2007).....	54
Quadro 11 - Questionário 1 (foco no ensino de gramática após 2008).....	55
Quadro 12 - Questionário 2 (primeiras confirmações).....	56
Quadro 13 - As mudanças no ensino de gramática.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Refinamento e ressignificação propostos por Freire (2006).....	38
Figura 2 - Identificação dos temas e subtemas proposta por Freire (2006).....	39

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - <i>Reprodução</i> e seus subtemas.....	67
Diagrama 2 - <i>Tentativas de mudança</i> e os seus subtemas.....	73
Diagrama 3 - O ensino da gramática até 2007.....	74,90
Diagrama 4 - <i>Diferenças</i> e seus subtemas.....	82
Diagrama 5 - <i>Dificuldades</i> e seus subtemas.....	88
Diagrama 6 - O ensino da gramática a partir de 2008.....	89,90

INTRODUÇÃO

Ao ingressar, no segundo semestre de 2007, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP, como aluno regularmente matriculado no curso de mestrado, meu objetivo era pesquisar, sob a perspectiva do professor, o ensino da gramática da língua inglesa na escola pública do Estado de São Paulo.

Antes de, efetivamente, iniciar minha pesquisa, procurei estudos já existentes sobre gramática no ensino de inglês como língua estrangeira. Assim, verifiquei que alguns desses estudos (Frade, 1994; Santos, 2001; Gil e Carazzai, 2005, entre outros) têm por objetivo entender as concepções de gramática tanto por alunos como por professores. Além disso, há trabalhos como os de Celce-Murcia & Hilles (1988) e Larsen-Freeman (2003) que propõem formas de se entender e abordar a gramática da língua estrangeira. Na literatura já existente, não foi possível encontrar uma pesquisa voltada ao ensino de gramática da língua inglesa sob a perspectiva do professor, exclusivamente. Desde então, senti que essa seria uma lacuna a ser preenchida.

Ao expor e discutir meu projeto inicial de pesquisa em um dos encontros dos Seminários de Orientação¹, realizado no primeiro semestre de 2008, o grupo argumentou que meu objetivo era muito amplo e carecia de um foco mais específico. Nesse mesmo encontro, foi discutido o momento educacional de transição pelo qual a rede pública de ensino paulista passava, pois a Proposta Curricular (São Paulo, 2008) do Estado de São Paulo acabara de ser implementada. Diante das discussões

¹ Os Seminários de Orientação correspondem a Atividades Programadas que congregam um orientador e seu grupo de orientandos e às quais são atribuídos créditos. No caso, refiro-me ao Seminário de Orientação, conduzido pela Profa. Dra. Maximina M. Freire, no primeiro semestre de 2008.

empreendidas nesse Seminário, refleti que poderia ser interessante e pertinente estabelecer como objeto de estudo o *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, sob a perspectiva do professor*, a partir de dois momentos específicos: o primeiro, até 2007, antes da implementação do documento da Secretaria de Educação, e o segundo, a partir de 2008, momento em que houve a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008), doravante Proposta Curricular.

Na realidade, antes do surgimento da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), não havia um documento que unificasse o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio. A disciplina de Língua Estrangeira, por exemplo, permanecia, no Estado de São Paulo, sob a responsabilidade do professor, que selecionava conteúdos, materiais e utilizava procedimentos metodológicos que lhe eram mais convenientes. Tais procedimentos, na maioria das vezes, provinham da experiência por que os professores de inglês tinham passado como alunos da língua que hoje ensinam.

A implementação da Proposta Curricular (São Paulo, 2008) tem como meta integrar e unificar o ensino do Estado de São Paulo, tendo como base norteadora, no caso da língua inglesa, a noção de letramento. Conforme mencionado na Proposta Curricular (São Paulo, 2008:42), para o ensino de língua estrangeira, existiram duas orientações anteriores à do letramento: a estruturalista e a comunicativa. A orientação estruturalista tem como palavra-chave o SABER, ou seja, o enfoque é entender o elenco gramatical que compõe a língua em estudo. A palavra-chave da orientação comunicativa, por sua vez, é o FAZER; em outras palavras, o enfoque da orientação referida é estudar a língua em uso.

Já a terceira e atual orientação, a do letramento, não privilegia a gramática ou a comunicação, mas sim a relação existente entre ambas. Na perspectiva do professor é exigido um outro modo de ensinar a língua inglesa. Por essa razão, senti a necessidade de compreender como o professor de inglês vivencia o ensino da gramática após a implementação da Proposta Curricular, e como ele o vivenciava antes da oficialização desse documento.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivos descrever e interpretar, sob a perspectiva do professor de inglês, dois fenômenos da experiência humana: (1) *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, até o ano de 2007*; e (2) *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008*.

Minha investigação se insere no âmbito do projeto “A formação de professores na/para a sociedade em processo de digitação, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico”, desenvolvido pela Profa. Dra. Maximina M. Freire, no programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, filiados às linhas de pesquisa “Linguagem e Educação” e “Linguagem, Tecnologia e Educação”. Integra-se também ao corpo de pesquisas desenvolvidas por membros do GEAHF (Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica), criado e coordenado pela docente supracitada, na PUC-SP, e do qual faço parte.

Com a finalidade de atingir os objetivos mencionados anteriormente, duas perguntas foram definidas para a presente investigação:

- Qual a natureza do ensino da gramática da língua inglesa no Ensino Médio, nas escolas públicas, antes da implementação da Proposta Curricular, sob a perspectiva do professor?
- Qual a natureza do ensino da gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, após a implementação da Proposta Curricular, sob a perspectiva do professor?

A abordagem metodológica utilizada é a abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006,2007,2008,2009), e a pesquisa envolve quatro professoras de inglês de diferentes escolas da rede pública, que responderam, via e-mail, questionários específicos, seguidos de interações online, visando à confirmação de algumas informações obtidas.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de se promover uma reflexão sobre o enfoque dado à gramática pelo professor de inglês do Ensino Médio. Essa reflexão poderá fornecer subsídios para a formação inicial e a formação continuada dos professores, e também auxiliar os docentes nos caminhos que pretendem seguir no processo de ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa.

A dissertação está organizada da seguinte forma. No primeiro capítulo, apresento as orientações metodológicas já adotadas para o ensino de línguas no Estado de São Paulo (a estruturalista e a comunicativa) e discuto a orientação atual, de ênfase no letramento. Abordo também os conceitos de gramática mencionados por Corder (1988), Odlin (1994), Possenti (1997), Travaglia (2002) e Larsen-Freeman (2003). Por fim, apresento a gramática no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa adotada neste estudo: a abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006,2007,2008,2009). Discorro também sobre os perfis das professoras participantes da pesquisa, bem como sobre os instrumentos e os procedimentos de coleta e de interpretação utilizados.

No terceiro capítulo, apresento os temas que compõem os fenômenos investigados: *ensinar a gramática da língua inglesa antes da implementação da Proposta Curricular de 2008*; e *ensinar a gramática da língua inglesa após a implementação do referido documento*. Ao final desse capítulo, faço um confronto entre os dois fenômenos em estudo.

Por fim, nas Considerações Finais, enfatizo as descobertas mais significativas, resultantes da interpretação dos fenômenos, as quais servirão de subsídios para futuras pesquisas, para o ensino de gramática na escola regular e para a formação de professores.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o suporte teórico que me auxiliou a responder às perguntas de pesquisa, atendendo assim aos objetivos deste estudo. Na primeira parte, faço um breve histórico das orientações estruturalista e comunicativa, até chegar à orientação atual, a do letramento; na seqüência, abordo o termo “gramática”, seus conceitos e suas implicações na área de ensino-aprendizagem de línguas.

1.1 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (São Paulo, 2008:41) retoma duas orientações metodológicas adotadas anteriormente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, a estruturalista e a comunicativa, além de tratar da orientação atual, a qual enfatiza o letramento. Essas orientações são detalhadas nas subseções que apresento a seguir.

1.1.1 A orientação estruturalista

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (São Paulo, 2008:41-42), a concepção estruturalista de linguagem foi a primeira orientação metodológica para o ensino de língua estrangeira do Estado de São Paulo. Ela tem como palavra-chave o SABER. Isso significa que era preciso o aluno conhecer a língua como sistema de regras. Os

conteúdos que compunham os eixos organizativos do currículo estavam relacionados à descrição da estrutura da língua-alvo. Os textos trabalhados consistiam em coletâneas de frases, provavelmente soltas e isoladas de qualquer contexto de uso, uma vez que a prioridade era o SABER, ou seja, que o aluno conhecesse a estrutura específica da língua, mesmo que de forma descontextualizada, e a praticasse por meio de vários exercícios gramaticais.

A exposição a exercícios gramaticais exaustivos, nas aulas de inglês do Estado de São Paulo, destacava o *pattern drills*² – cuja finalidade era treinar uma regra ou estrutura específica – e aqueles que privilegiam repetições, memorizações, traduções, versões, caracterizando uma concepção estruturalista de ensino.

Partindo de tal caracterização, considero que os métodos gramática-tradução³ e audiolingual⁴ são os mais recorrentes nos contextos de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, sobretudo no Estado de São Paulo. Concomitantemente a esses métodos, menciono a existência do método direto⁵. Os métodos gramática-tradução, audiolingual e direto são considerados, neste estudo, como pertencentes à concepção estruturalista, haja vista que, de forma direta ou indireta, abordam o ensino da língua em unidades estruturais isoladas. Em outras palavras, o professor, de um lado, enfatiza sobremaneira a utilização precisa de itens gramaticais por parte do aprendiz; esse, por outro lado, acaba se tornando um perito em falar sobre a língua e descrever seu funcionamento, tomando a gramática

² É um tipo de exercício que serve para automatizar estruturas linguísticas. O aluno repete sempre a mesma estrutura básica, modificando apenas alguns elementos lexicais.

³ Segundo Peres (2002:27), o método gramática-tradução preza pela explicação gramatical baseada na tradução de textos.

⁴ De acordo com Pedreiro (2002:28), no método audiolingual, a língua é entendida como um fenômeno oral. Ela é aprendida obedecendo a uma ordem hierárquica das habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Segundo o autor, deve-se aprender a falar sem se preocupar com a estrutura da língua. A memorização de diálogos e a utilização de *drills* padronizados são procedimentos adotados pelos professores adeptos desse método.

⁵ Segundo Peres (2002:31), o método comunicativo enfatiza o uso direto da língua ensinada, ou seja, é um procedimento metodológico que procura se desvincular do uso da tradução.

como um fim em si mesmo, e não como um meio para se alcançar um determinado fim, ou seja, a comunicação.

A princípio, o método gramática-tradução, conforme ressalta Uphoff (2008:9), era utilizado no estudo de línguas clássicas, como o latim e o grego. Seus procedimentos metodológicos se concentravam na resolução de exercícios fundados nas regras gramaticais da língua, bem como em traduções e versões da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa. Sendo assim, as aulas que seguiam esse método eram ministradas na língua materna. Uphoff (2008:9) afirma que entender a gramática e a habilidade de tradução já era considerado sinal de proficiência na língua ensinada, uma vez que as correntes estruturalistas de linguagem se preocupavam em estudar a língua por si mesma, e não nos seus contextos autênticos de atuação.

Pedreiro (2002, apud Peres, 2007:27) indica que o método gramática-tradução era tido como um treinamento mental, uma atividade intelectual de leitura, escrita e tradução. O professor explanava as regras de funcionamento da língua, enquanto os alunos simplesmente copiavam tais regras e as aplicavam nas atividades propostas. No que diz respeito ao vocabulário, os alunos eram solicitados a memorizar listas imensas de palavras.

Uphoff (2008:9) ressalta que os procedimentos adotados na aplicação do método gramática-tradução estavam sendo considerados inadequados para o ensino de línguas vivas, tendo em vista que não proporcionavam ao aprendiz a capacidade de se comunicar. Dessa forma, surgiu o método direto que, de acordo com Richards e Rodgers (1986:9-10), tinha os seguintes princípios:

- as aulas eram ministradas exclusivamente na língua estrangeira aprendida;
- apenas orações e vocabulário usados no cotidiano eram ensinados;
- a gramática era ensinada indutivamente;
- ensinavam-se principalmente a fala e a compreensão oral;
- a pronúncia e o uso da gramática deviam ser corretos;
- o vocabulário concreto era ensinado por meio de objetos, demonstrações e desenhos, enquanto o abstrato era ensinado por meio de associação de ideias.

Nesse método, segundo Peres (2007:30), não se deveriam priorizar as explicações gramaticais; a meta era encorajar o uso espontâneo da LE em sala de aula. A gramática era abordada de maneira indutiva. Em resumo, no método direto o professor não expunha as regras aos alunos, mas os levava a deduzir sobre elas.

Enquanto o enfoque dado ao método gramática-tradução se restringia à habilidade escrita – um exemplo disso era a realização de atividades em que os alunos preenchiam lacunas com um item gramatical ou lexical específico –, no método direto, privilegiava-se o aprimoramento da habilidade oral, uma vez que, segundo Larsen-Freeman (1986:10), os procedimentos utilizados eram a leitura em voz alta de textos e passagens, o exercício de perguntar e responder conduzido na língua-alvo e a conversação sobre situações reais. Para Conejo (2007:1238), a habilidade oral era constituída gradativamente, ou seja, o contato que o aluno tinha com o idioma se limitava ao conteúdo aprendido por ele; no entanto, não era dada ao aluno a oportunidade de *fleitar* com a língua.

Vilas Boas, Vieira e Costa (2004:3) afirmam que o método direto foi muito popular durante vinte e cinco anos, tendo como um dos seus maiores divulgadores a escola Berlitz. Os autores asseveram que, para alcançar bons resultados, esse

método exigia altos investimentos, pois não existiam materiais disponíveis e os alunos deveriam ter professores nativos à sua disposição, atenção individualizada e cursos intensivos. Além do mais, Vilas Boas, Vieira e Costa (2004:3) ressaltam que o método carecia de uma base teórica que contemplasse aspectos da linguagem. No entanto, o sucesso do método direto dependia mais da personalidade do professor que do método em si. Por conseguinte, emergiu um novo método de ensino, denominado audiolingual.

Por sua vez, o método audiolingual concebe a língua como um comportamento verbal adquirido pela formação de hábitos automáticos e inconscientes (Nicholls, 2001:24). Na perspectiva do método audiolingual, a aprendizagem de uma língua se dá pela aquisição de novos comportamentos verbais, de novos hábitos, alcançados por meio de exercícios intensivos envolvendo mímica e memorização.

Ainda em relação a esse método, Matsuda (2001:84) informa que as habilidades da língua eram ensinadas aos alunos de forma linear, seguindo os seguintes passos: ouvir, falar, ler e escrever. Ao refletir sobre isso, o autor esclarece que a compreensão e produção do discurso oral (ouvir e falar) deveriam ser ensinadas antes da escrita, já que se considerava a habilidade escrita uma simples representação da oralidade. Com base nisso, alguns autores chegaram a negligenciar a compreensão e produção do discurso escrito (ler e escrever) nas aulas de línguas sob esse método.

Uphoff (2008:11) afirma que no método audiolingual, a gramática não era abordada de maneira explícita. Entretanto, a autora adverte que nos materiais didáticos produzidos sob a orientação desse método havia a progressão gradativa de itens gramaticais, abordando das estruturas mais simples até as mais complexas.

Embora o método audiolingual coibisse a explanação da gramática, segundo Uphoff (2008:11), os professores continuavam a explicá-la. Ainda de acordo com a autora, ao mesmo tempo ocorria a correção linguística, uma vez que se julgava “fundamental expor o aluno apenas a insumos foneticamente limpos e gramaticalmente corretos, para não correr o risco de automatizar um erro” (Uphoff, 2008:11). Portanto, o erro era considerado algo abominável na aprendizagem de línguas estrangeiras.

O método audiolingual começou a sofrer severas críticas, segundo revela Brahim (2008:29). A primeira delas se deu com Chomsky (1966:153). O renomado linguista discordava daqueles que acreditavam que a concepção estruturalista de língua estava aliada a uma concepção behaviorista de aprendizagem. Para Chomsky (1966:153):

A língua não é uma estrutura de hábito. Um comportamento lingüístico comum, habitual, envolve inovação, formação de novas sentenças e padrões de acordo com regras de grande abstração e complexidade.

Uma outra situação que colaborou para o declínio do método audiolingual, segundo Brahim (2008:28), foi o fato de que seus seguidores começaram a perceber que os alunos apresentavam dificuldades em transferir as habilidades adquiridas para situações de comunicação real, ou seja, fora do contexto de sala de aula. Acreditava-se que isso acontecia porque o ensino estava absolutamente centralizado na aprendizagem de unidades estruturais da língua. Assim, as críticas ao método audiolingual deram margem ao surgimento de uma nova abordagem de ensino de línguas, denominada comunicativa, que será apresentada mais adiante.

Ao analisar os métodos supracitados – quais sejam, o gramática-tradução, o direto e o audiolingual –, percebo que a gramática se fez presente em todos eles,

mesmo que de forma indutiva ou dedutiva. Os métodos direto e audiolingual, por exemplo, *vendiam* uma falsa idéia de que o ensino de gramática indutiva era sinônimo de inovação. Porém, por trás disso, a prática tradicional de ensinar gramática continuava, mostrando apenas uma roupagem diferente.

Concordo com Conejo (2007:1243) quando menciona que, embora alguns afirmem que a corrente estruturalista tenha passado, os seus ensinamentos ainda continuam tanto na prática discente como nos materiais didáticos voltados ao ensino de línguas. O que não se pode, segundo a autora, é esquecer a importância que a corrente estruturalista teve para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Finalizada a descrição da orientação estruturalista, passo a delinear a segunda orientação citada como resgate histórico entre as mencionadas na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) no que se refere ao ensino de línguas: a orientação comunicativa.

1.1.2 A orientação comunicativa

De acordo com a Proposta Curricular (São Paulo, 2008:42), a segunda orientação para o ensino de língua estrangeira foi a comunicativa. Essa orientação tem como palavra-chave o FAZER, ou seja, a língua em situação de uso real é tida como fim e objeto a ser aprendido.

Nessa orientação, como o seu próprio nome indica, o estudo se volta para as funções comunicativas, como cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos, por exemplo. A Proposta Curricular ressalta que essas funções são abordadas por meio de uma simples teatralização

da vida. Em outras palavras, usar as funções da língua pressupõe que todos os atos comunicativos são previstos e passíveis de reprodução.

Segundo Pacheco (2006:53), a orientação comunicativa ou abordagem comunicativa tem como suporte teórico as ideias cognitivas, ou seja, ela está fundada nas noções chomskianas de *competência* e *desempenho*. Na concepção da autora, *competência* é o conhecimento implícito que o falante/ouvinte possui da língua, ou seja, ele faz uso da língua, mas não consegue explicá-la. O *desempenho*, por sua vez, representa o uso concreto da língua.

Hymes (1972:173-175), um dos renomados teóricos da abordagem comunicativa, com base nos conceitos de *competência* e *desempenho* de Chomsky, criou o conceito de competência comunicativa. Para Hymes (1972:173-175), o indivíduo competente, além de entender as estruturas linguísticas, também é capaz de produzir enunciados adequados aos contextos em que atua.

A abordagem comunicativa surgiu nos anos 70 (do século XX) e, segundo Hutchinson e Waters (1987:31), parece ser o resultado dos esforços do Conselho Europeu para estabelecer uma equivalência nos programas de ensino de línguas estrangeiras. Pacheco (2006:53) afirma que, com o aumento do fluxo migratório, foram determinadas novas demandas, como a aceleração dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que o método audiolingual já não atendia às necessidades dos alunos. Dessa forma, a evolução natural das concepções estruturalistas de linguagem acabou por direcionar a um ensino que privilegiava as situações de uso da linguagem. De início, pode-se entender que a abordagem comunicativa pretendia um ensino de línguas desvinculado do ensino da gramática, mas esta tem as suas utilidades nessa abordagem.

De acordo com Pires (1997, apud Basseti, 2006:35), na abordagem comunicativa, o ensino de gramática era visto como um instrumento que colaborava para as construções dos discursos do indivíduo, tanto os escritos como os orais, nos diversos contextos em que atua. Sendo assim, a gramática não se preocupava em prescrever ou ditar as construções linguísticas consideradas certas ou erradas, uma vez que o erro não era visto como algo que precisava ser abolido, mas como parte do processo de ensino-aprendizagem, conforme menciona Uphoff (2008:13):

O erro não é mais considerado um fenômeno que invariavelmente prejudica a aprendizagem, uma vez que as diversas pesquisas desenvolvidas na época mostraram que os erros são inevitáveis e até constituem fases necessárias que depois são superadas.

Diferentemente da orientação metodológica de cunho estruturalista, em que o aluno desempenhava um papel passivo, na abordagem comunicativa, ele acabava assumindo um papel mais autônomo no processo de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem não ficava somente nas mãos do professor. De acordo com Uphoff (2008:12), essa era uma das reivindicações dos preconizadores da abordagem comunicativa.

O papel do professor, de acordo com Freeman (1986:121), também passou por uma mudança, pois, nessa nova orientação metodológica, ele passou a ser o facilitador, ou seja, a ele cabia organizar as atividades de aprendizagem e estabelecer situações que promovessem a comunicação. Além disso, segundo Richards e Rodgers (1986), o professor assumiu a função de analista de necessidades, criando atividades de autoavaliação, isto é, momentos de autorreflexão que levavam o aluno a identificar o que aprendeu ou não.

Segundo a Proposta Curricular (São Paulo, 2008:43), a orientação comunicativa mal se instalou no ensino de línguas do Estado de São Paulo, haja

vista que ficou reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas, as quais eram influenciadas pelo estruturalismo. Em outras palavras, as funções comunicativas eram usadas como pano de fundo para se abordar um determinado aspecto gramatical da língua estrangeira.

Busnardo e Braga (1987:22) ressaltam a influência do estruturalismo na abordagem comunicativa. Segundo as autoras, nos materiais didáticos produzidos sob uma orientação comunicativa, o papel do aluno era extremamente passivo, ou seja, ele era limitado por esses materiais, que carregavam uma falsa ideia de que o aprendiz seria figura central no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sua participação em tal processo era limitada pelas funções da linguagem.

Cabe notar ainda que uma forte influência do estruturalismo na abordagem comunicativa não se restringe aos materiais didáticos aparentemente constituídos levando em conta essa concepção de linguagem. Os professores de língua estrangeira, em sua maioria, quando solicitados a explicar sua prática, a descrevem como se fosse comunicativa, porém, quando suas aulas são observadas, nota-se que são calcadas no estruturalismo.

Finalizada a descrição da orientação comunicativa, faz-se necessário tratar da terceira e atual orientação metodológica pretendida para o ensino de línguas do Estado de São Paulo, cujo enfoque é o letramento.

1.1.3 A orientação com ênfase no letramento

A orientação com ênfase no letramento é a terceira perspectiva teórica apresentada e a defendida pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (São Paulo, 2008). Para justificar a escolha dessa orientação, o documento apresenta os seguintes argumentos:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização (São Paulo, 2008:43).

Diante do exposto, entende-se que o propósito da orientação de ênfase no letramento não é promover o estudo da gramática ou das funções comunicativas da língua, ou seja, diferentemente das orientações estruturalista e comunicativa, as quais priorizavam o SABER e o FAZER, a orientação atual tem como eixo norteador a relação entre esses dois conceitos, uma vez que ela contribui para construir um ensino de línguas capaz de promover a autonomia intelectual e fomentar a capacidade de reflexão dos aprendizes (São Paulo, 2008:42).

A Proposta Curricular (São Paulo, 2008) baseia-se na definição de letramento de Kern (2000) para sustentar a orientação metodológica que propõe para o ensino de língua estrangeira Moderna. Para o autor:

Literacy is the use of socially, historically, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic-not static-and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge (Kern, 2000:16).

De acordo com Kern (2000:17), a definição apresentada deve ser vista apenas como inicial, uma vez que, segundo afirma, o conceito de letramento é difícil de ser traduzido para as situações concretas de ensino-aprendizagem. Com a finalidade de suprir a necessidade de se entender o letramento nas situações de ensino-aprendizagem de línguas, o autor apresenta sete princípios – interpretação;

colaboração; convenções; conhecimento cultural; resolução de problemas; reflexão e autorreflexão; e língua em uso –, que resumo a seguir:

PRINCÍPIOS	FUNÇÃO
Interpretação	Letramento é interpretação, pois o autor apresenta a sua visão de mundo nos textos. O leitor/ouvinte, então, interpretará a visão de mundo que esse autor possui.
Colaboração	Os autores compõem os seus textos se utilizando da compreensão que possuem sobre um determinado público. Cabe a esse público contribuir com a sua experiência, conhecimento e motivação, com o propósito de tornar esse texto relevante.
Convenções	A forma de ler e escrever um texto não é universal, mas sim governada por convenções culturais. As funções de leitura e de escrita estão de acordo com as atitudes, crenças, costumes, ideais e valores de um determinado grupo.
Conhecimento cultural	As funções da escrita e da leitura operam em um sistema particular de atitudes, crenças, costumes, ideais e valores. Autores e leitores que atuam fora de um determinado sistema cultural correm o risco de serem mal interpretados por aqueles que já atuam nesse mesmo sistema cultural.
Resolução de problemas	As palavras estão sempre relacionadas aos contextos linguísticos e situacionais. A função da leitura e da escrita envolve entender a relação entre textos e mundos reais e imaginários.
Reflexão e autorreflexão	Leitores e escritores pensam sobre a língua e as relações deles com o mundo e com eles mesmos.
Língua em uso	Letramento não se restringe somente à gramática ou a sistemas de escrita; significa entender como a linguagem é usada nos contextos escritos e falados.

Quadro 1 - Princípios do letramento (Kern, 2000:17-18).

De acordo com Pacheco (2006:41), estudar uma língua estrangeira sob a orientação do letramento não significa aprender a estrutura gramatical da língua-alvo; significa adquirir o saber elocucional, ou seja, a capacidade de se expressar por meio daquele idioma. Em outras palavras, em uma abordagem orientada pelo letramento, os alunos não aprendem somente vocabulário e gramática; eles aprendem o discurso e os processos utilizados para a sua criação, importando compreender os mecanismos utilizados para a construção do discurso.

Desse modo, os alunos aprendem a lidar com as incertezas e as ambiguidades da língua, em vez de confiarem em fórmulas gramaticais pré-

definidas. A gramática, nessa orientação, não é relegada ao ostracismo; ela é abordada em conjunto com o ato comunicativo. Kern (2000:3) afirma que ela fornece a base necessária para que o aluno possa ter êxito em seus estudos literários e culturais, auxiliando-no tanto na compreensão como na produção textual.

Na realidade, a mais recente Proposta Curricular (São Paulo, 2008:43) está pautada nas contribuições que a junção entre o SABER (conhecimento gramatical) e o FAZER (conhecimento comunicativo) pode trazer para o ensino de línguas. O texto da Proposta Curricular (São Paulo, 2008:43) ressalta que a junção entre o SABER e o FAZER estabelece uma continuidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o aluno começa a desenvolver a sua autonomia, ou seja, ele começa a desenvolver a sua “capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira” (São Paulo, 2008:43). Já no início dessa etapa, segundo indica a Proposta Curricular, o educando passa por mudanças significativas, visto que o número de disciplinas aumenta e, conseqüentemente, também o tempo de atenção dedicado a cada uma delas. Entretanto, a capacidade de monitorar a própria aprendizagem merece especial atenção.

No Ensino Médio, maduros cognitivamente e metacognitivamente, conforme relatado no texto da Proposta Curricular (São Paulo, 2008:44), os alunos aprofundam, de maneira reflexiva, os conhecimentos adquiridos nas séries do Ensino Fundamental. Dessa forma, o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental se torna conhecimento prévio no Ensino Médio, ou seja, no Ensino Fundamental o aluno recebe o estímulo necessário para que no Ensino Médio ele possa chegar ao entendimento de um determinado tópico por suas próprias conclusões.

O quadro apresentado a seguir apresenta, de maneira sucinta, o confronto entre as três orientações para o ensino de língua estrangeira no ensino público do Estado de São Paulo:

	Orientação de ênfase estruturalista	Orientação de ênfase comunicativa	Orientação de ênfase no letramento
Palavra-chave	Saber	Fazer	Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar
Foco	Sistema linguístico	Língua em uso Funções comunicativas	Relações entre forma e uso
Repertório	Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos	Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos	Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita
Padrões	Padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita	Padrões de comunicabilidade com base na oralidade	Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)

Quadro 2 - Confronto entre as três orientações metodológicas.⁶

Refletindo sobre a síntese exposta no quadro, fica evidente que a primeira orientação objetivava disseminar o saber sobre a língua, ou seja, o saber a gramática, enquanto a segunda orientação – comunicativa – estava focada no uso da língua. Com relação à terceira orientação – letramento –, ela se baseia na junção entre a forma e o uso

Com relação ao repertório, a primeira orientação buscava ampliar o conhecimento acerca das estruturas gramaticais por meio de textos. Por sua vez, a orientação comunicativa tinha como propósito ampliar o repertório de práticas orais

⁶ Ao transcrever o quadro apresentado na Proposta Curricular (São Paulo, 2008:43), notei que o original não faz menção às palavras-chave, foco, repertório e padrões, que são mencionados ao longo do texto da Proposta Curricular. Por isso, adaptei esse quadro, acrescentando uma coluna com as referidas palavras-chave. Essa adaptação permite visualizar melhor os contrastes entre as três orientações: a estruturalista, a comunicativa e a do letramento.

por meio de diálogos. Já a terceira orientação, voltada ao letramento, objetiva a ampliação de práticas de leitura embasadas nas relações entre oralidade e escrita.

Observa-se ainda que a primeira orientação estava fundamentada nos padrões prescritivos da linguagem; ou seja, era considerada somente a variante padrão da língua. A segunda era baseada nos padrões de comunicabilidade, ao passo que a terceira está embasada na diversidade textual, tanto oral como escrita.

Ao examinar o quadro, observo que houve uma evolução qualitativa da primeira à atual orientação metodológica para o ensino de línguas. A orientação estruturalista tinha como enfoque falar sobre a língua, isto é, o estudo da língua pela língua. Já segunda orientação retratava a língua em uso, ou seja, privilegiava o exercício de fazer coisas utilizando essa língua. A terceira e atual orientação, a do letramento, leva o aluno a desempenhar um papel social ao utilizar essa língua.

Uma vez analisados os aspectos teóricos abordados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna, a seguir, abordo as definições referentes ao termo gramática.

1.2 A GRAMÁTICA

Nesta seção, apresento o conceito e vários tipos de gramática, discutindo suas aplicações para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1.2.1 Gramática: conceito e tipos

Tendo em vista que os fenômenos estudados na presente dissertação são:

(1) *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública*

estadual, até o ano de 2007 e (2) ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008 (São Paulo, 2008), faz-se necessário empreender uma discussão sobre o termo gramática.

Autores como Travaglia (2002), Odlin (1994) e Larsen-Freeman (2003) afirmam que existem vários tipos de gramática, cada um com um enfoque específico acerca da linguagem.

O termo gramática, no senso comum, segundo Palmer (1972:11), Odlin (1994:1) e Luft (1995:11), se refere a um livro que contém regras da língua que devem ser seguidas. Já entre os professores e pesquisadores, como Travaglia (2002) e Larsen-Freeman (1991), a discussão sobre esse termo sinaliza para três tipos específicos: gramática normativa, descritiva e internalizada.

Para Travaglia (2002:30-32), a gramática normativa tem como objetivo ditar regras do falar e do escrever bem. Esse tipo de gramática considera apenas a norma culta da língua e não leva em conta as demais variantes linguísticas. Odlin (1994:1) e Possenti (1997:64-65), além de afirmarem que a gramática normativa é um conjunto de regras, ressaltam que elas são transmitidas de forma impositiva, afirmando-se, por exemplo, que os verbos devem concordar com os sujeitos e que não se usa *mim* como sujeito de uma oração.

Segundo Larsen-Freeman (2003:14), por um lado, o ensino normativo da gramática é útil para se entender como uma língua é estruturada, mas, por outro, ele é limitado, pois dá mais atenção à forma que ao significado e ao uso da língua. Além disso, conforme afirma a autora, as regras têm exceções e, na maior parte das vezes, são abstratas.

Palmer (1972) menciona que o principal erro é ver a gramática como um conjunto de regras normativas:

The basic mistake is seeing Grammar as a set of normative rules-rules that tell us how we ought to speak and write- when they are real descriptive rules-rules that describe the language. They will be rules that do in fact say, not rules that state what we ought to say (p.14).

Em outras palavras, o autor atribui à gramática normativa um caráter descritivo, ou seja, afirma que ela somente indica regras da língua, não revelando o que devemos dizer ou escrever.

Com relação ao segundo tipo específico de gramática abordado nesta seção, o descritivo, Travaglia (2002:32) define que a função dessa gramática é explicar as regras da língua e como elas são utilizadas efetivamente. Possenti (1997:64-65) ressalta que o objetivo da gramática descritiva é explicitar como uma língua é utilizada, independentemente de expor se as construções produzidas estão certas ou erradas, se são feias ou bonitas, se são elegantes ou deselegantes.

Odlin (1994:3) coteja as gramáticas normativa e descritiva. Segundo a autora, a gramática descritiva apresenta estudos mais detalhados sobre a língua; portanto, ela não somente procura compreender a sintaxe e a morfologia, como também a fonética e a fonologia.

Abordando a gramática internalizada, Possenti (1997:69) e Travaglia (2002:32) afirmam que essa nomeação se refere a um conjunto de regras utilizado pelos falantes, de forma implícita. A competência implícita, segundo Perini (1997:13), não é fruto de instrução escolar, mas adquirida de forma espontânea, ou

seja, o indivíduo faz uso da linguagem, embora não consiga explicá-la consciente e prontamente.

Nessa concepção de gramática, não existe o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística usada em determinada situação de comunicação.

Palmer (1972), Perini (1997), Possenti (1997) e Travaglia (2002) ressaltam que existem outros tipos de gramática, para além da normativa, descritiva e internalizada. Travaglia (2002:33-35) menciona os seguintes: gramática explícita, implícita, reflexiva, contrastiva, geral, universal, histórica e comparada. A seguir, apresento um breve resumo dessa tipologia, de acordo com o autor citado:

- A gramática explícita ou teórica é definida como uma atividade metalinguística, ou seja, uma utilização da própria língua para a explicação dos conceitos gramaticais. Segundo Travaglia (2002:33), as gramáticas normativa e descritiva são explícitas ou teóricas, por serem entendidas como explicação do mecanismo, mas com enfoques diferentes. A normativa consiste em prescrever regras da língua. A descritiva procura descrever a língua em seus contextos de aplicação.
- A gramática implícita é a gramática que está na *mente* do falante, permitindo que ele faça uso dela de forma automática em situações de interação. Esse tipo de gramática, conforme esclarece Travaglia (2002:33), está relacionado com o que denominamos no ensino de gramática de “gramática de uso”.
- A gramática reflexiva é a gramática em explicação, pois ela se refere mais ao processo que ao resultado. De acordo com o autor (Travaglia, 2002:33), esse tipo de gramática identifica as unidades, regras, princípios ou a constituição e o

funcionamento da língua para explicar como é a gramática implícita do falante. Enfim, o falante é levado a refletir sobre a língua.

- A gramática contrastiva ou transferencial, segundo Travaglia (2002:33), é a que coloca duas línguas em confronto para mostrar como os padrões de uma são esperados na outra. Esse tipo de gramática é muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras.
- A gramática geral compara o maior número possível de línguas, no intuito de reconhecer todos os atos linguísticos realizáveis. Ela não se preocupa com o realizado, mas com o que está subjacente a ele. É, portanto, uma gramática de possibilidades gerais.
- A gramática universal é uma gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos que são observáveis e realizáveis universalmente, ou seja, as características comuns a todas as línguas do mundo.
- A gramática histórica estuda a origem e a evolução de um idioma, acompanhando-lhe as fases, desde o seu aparecimento até o momento atual.
- A gramática comparada, segundo Travaglia (2002:35), estuda uma sequência de fases de uma língua, buscando fatos em comum. De acordo com o autor, os estudos comparativistas tiveram o seu auge entre o final do século passado e o início deste século, sendo responsáveis pelo estabelecimento das famílias de línguas e, aparentemente, pela descoberta de parentescos entre elas.

Além desses tipos, existe também a descrição pedagógica, que, segundo Corder (1988:127), é um *meio* pelo qual se pode aprender uma língua. Segundo o autor:

[...] our pedagogical descriptions of the target language must be devised to help the learner learn whatever it is he learns but are not necessarily what he learns. Pedagogical descriptions are aids to

learning, not the object of learning; so long as we keep that firmly in our minds shall not get confused by the ambiguity of the expression *teaching grammar* (Corder, 1988:130).

Na concepção do autor, existe uma diferença entre as expressões “descrição pedagógica” e “ensino de gramática”. A primeira significa utilizar a gramática como um recurso para auxiliar o aprendiz, sem assumi-la como o centro da aprendizagem. Já a segunda indica que a gramática é o centro da aprendizagem.

Larsen-Freeman (2003) entende a gramática sob o âmbito discursivo. Nas palavras da autora:

The fact that we have grammatical options help us negotiate social relationships. We can choose certain Grammar structures over others to Express our attitudes, to allocate power, and maintain our identities among the intentions of others. As important and overlooked as these choices are, there are several other areas of choice in grammar that need to be considered in other to fully explicate appropriateness in the use dimension. These areas are united by the fact that they all involve the *grammar of discourse* (p.67).

Segundo a autora, a gramática do discurso engloba as variadas escolhas que auxiliam o falante nas interações sociais. Essas escolhas são estruturas gramaticais utilizadas para expressar nossas atitudes, poderes e identidades. Portanto, a gramática do discurso não é aquela gramática puramente normativa e desprovida do contexto em que atua. Logo, é concebida como uma gramática que auxilia o falante a atingir os objetivos pretendidos no ato comunicativo.

Além disso, Larsen-Freeman (2003:18) define a gramática como uma ferramenta discursiva, pois exerce um papel importante na construção tanto do discurso escrito como do oral, auxiliando o leitor ou o ouvinte a interpretar o que está sendo expresso, contribuindo para os fatores de coesão e coerência.

O quadro a seguir sintetiza toda a tipologia gramatical mencionada nesta seção:

Autores	Conceitos de gramática	Objetivos
Travaglia (2002)	Normativa	Ditar regras do falar e do escrever bem.
	Descritiva	Explicar as regras da língua como são usadas efetivamente.
	Internalizada	Entender a língua como um conjunto de regras dominado pelos falantes de forma implícita.
	Explícita	Utilizar a língua para explicar a própria língua, ou seja, uma atividade.
	Implícita	Analisar a gramática que está na “mente” do falante.
	Reflexiva	Analisar a gramática em explicação, pois ela se refere mais ao processo que ao resultado.
	Contrastiva	Confrontar duas línguas para mostrar como os padrões de uma são esperados na outra.
	Geral	Comparar o maior número possível de línguas, no intuito de reconhecer todos os atos linguísticos realizáveis.
	Universal	Procurar descrever e classificar todos os fatos que são observáveis e realizáveis universalmente.
	Histórica	Estudar a origem e a evolução de um idioma, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual.
	Comparada	Estudar uma sequência de fases evoluídas de uma língua buscando fatos em comum.
Possenti (1997)	Normativa	Entender a língua como um conjunto de regras impostas.
	Descritiva	Tentar explicitar como uma língua é e como é falada, independentemente de expor se as construções produzidas são certas ou erradas, se são feias ou bonitas, se são elegantes ou deselegantes.
	Internalizada	Entender a língua como um conjunto de regras dominado pelos falantes de forma implícita.
Odlin (1994)	Normativa	Explicar o que se deve e o que não se deve fazer com relação à língua.
	Descritiva	Estudar a gramática além da sintaxe e da morfologia.
Larsen-Freeman (2003)	Gramática do discurso	Colaborar para a coesão e coerência nos discursos oral e escrito.
Corder (1988)	Descrição pedagógica	Fornecer suporte para a aprendizagem sem se tornar objeto dessa aprendizagem.

Quadro 3 - Tipologia gramatical.

Travaglia (2002) faz uma apresentação bem detalhada de vários tipos de gramática, como verificamos no quadro anterior, embora existam definições bem próximas, tais como gramática normativa e gramática explícita, internalizada e implícita, contrastiva e comparada. No entanto, tendo em vista que são tipos de gramática que apresentam as mesmas ideias, não vejo a necessidade de subdividi-los. Sendo assim, considero que a tipologia apresentada nesse quadro possa ser sintetizada em três grandes nomeações: gramática normativa, gramática internalizada- como ressaltei no início desta seção.

Possenti (1997) e Travaglia (2002) compartilham da mesma concepção de gramática internalizada, pois, para os autores, esse enfoque visa a entender a língua como um conjunto de regras que é dominado de forma implícita pelos falantes que, embora façam uso da língua, não conseguem explicar os mecanismos que os levaram a utilizá-la.

Para Odlin (1994) e Possenti (1997), o ensino de gramática normativa é impositivo, ou seja, trata-se de uma concepção de ensino que visa a ditar apenas o que é certo ou errado.

Com relação à gramática descritiva, Possenti (1997) ressalta que seu objetivo é descrever a língua em uso. Além disso, Odlin (1994) afirma que esse tipo de gramática vai além da sintaxe e da morfologia, abrangendo também a fonética e a fonologia.

Ao observar o quadro anterior, percebo que os tipos de gramáticas denominados “gramática do discurso” (Larsen-Freeman, 2003) e “descrição pedagógica” (Corder, 1988) carregam consigo as mesmas concepções de linguagem e de aprendizagem referentes à denominação gramática internalizada apresentada por Possenti (1997) e Travaglia (2002), pois tais concepções indicam

que a gramática deva emergir da utilização da língua. Portanto, essas visões de gramática apresentadas condizem com o que demanda a atual Proposta Curricular (São Paulo, 2008), dado que ela, conforme mencionado, visa a um ensino de línguas que entende a gramática como um elemento inerente ao ato comunicativo.

Para este estudo, especificamente, é necessário indicar a diferença entre gramática normativa, descritiva e internalizada, pois revelam concepções de linguagem distintas que vão resultar em concepções de aprendizagem de línguas também distintas, que, conseqüentemente, estão relacionadas às três orientações metodológicas do Estado de São Paulo para o ensino de línguas estrangeiras: a estruturalista, a comunicativa e a do letramento – já discutidas nessa fundamentação teórica.

A gramática normativa está relacionada à primeira orientação metodológica para o ensino de línguas: a estruturalista. Nessa orientação, como apresentado na Proposta Curricular (São Paulo, 2008:41), o que importava era falar sobre a língua, isto é, entender o seu mecanismo de funcionamento abstraído dos seus contextos de aplicação.

Embora a segunda orientação se denomine comunicativa e tenha como propósito o ensino de algumas funções comunicativas, como, por exemplo, cumprimentar e trocar informações (São Paulo, 2008:42), os seus procedimentos metodológicos estão ainda atrelados ao estruturalismo, pois tais funções comunicativas são abordadas visando ao ensino de tópicos gramaticais. Em outras palavras, o foco de ensino nessa orientação ainda são as regras que compõem o código lingüístico.

As visões de linguagem e de gramática repercutem na prática docente. Se o professor possui uma visão estruturalista de linguagem, ele, obviamente,

privilegiará em suas aulas a memorização das estruturas que compõem a língua. Sendo assim, o professor dará preferência à gramática normativa em suas explicações. Em contrapartida, se ele acredita que a aprendizagem de uma língua se dá pela exposição a situações reais de comunicação, esse professor dará prioridade à gramática internalizada em suas aulas.

Finalizada a discussão sobre os conceitos de gramática, passo agora a delinear como alguns autores sugerem que tais conceitos reflitam no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

1.2.2 O ensino da gramática

Esta seção tem como propósito apresentar e refletir sobre alguns o papel do ensino da gramática no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

O ensino da gramática é uma questão contraditória. As maiores discussões sobre esse tema, entre estudiosos da área de ensino de línguas estrangeiras e linguistas aplicados, versam sobre se a gramática deve ou não ser ensinada e/ou como ensiná-la. Canagarajah (2006:9), ao fazer um balanço dos quarenta anos da instituição TESOL⁷, menciona que o ensino de gramática é uma das questões que ainda não foram resolvidas no ensino de inglês como língua estrangeira. Ao abordar o mesmo assunto, Larsen-Freeman (1991:279) argumenta que a questão sobre o ensino da gramática da língua inglesa ainda está no âmbito da normatização ou da internalização.

⁷ TESOL - *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Associação Internacional para Professores de Língua Inglesa).

Ancorado na abordagem comunicativa, Widdowson (1991:14) afirma que aprender uma língua significa muito mais que saber combinar palavras em sentenças. Significa saber usar essas sentenças com finalidade comunicativa. O autor faz essa distinção utilizando as terminologias *forma* e *uso*: forma engloba o conhecimento de regras gramaticais; já o uso refere-se à aplicabilidade dessas sentenças em um contexto específico.

Na realidade, desde o início do movimento comunicativo, surgiu a crença de que não se deveria ensinar gramática. Infelizmente, segundo Santos (2001:91), essa crença ainda persiste entre muitos professores de LE e, por isso, tem chamado a atenção de vários pesquisadores, em nível internacional e nacional, como Ellis (1997), Larsen-Freeman (2003), Gil e Carazzai (2005).

Larsen-Freeman (2003) entende que a gramática deve ser aprendida de forma natural. Segundo a autora:

It is difficult to refute the statement that grammar can be acquired naturally because such is the case with native language acquisition. More to the point here, many of us know of successful second language learners who picked up the language on their own, that is, have learned it implicitly through immersion. However compelling counterevidence to this statement is the experience of all those learners who have lived for a long time in an environment where the target language is spoken all around them yet who have failed to acquire even its rudimentary morphology (p.19).

Na concepção da autora, uma língua estrangeira pode ser aprendida da mesma forma que a língua materna, isto é, a aprendizagem de uma língua estrangeira acontece quando o aluno é exposto a situações reais nas quais a comunicação se realiza nessa língua. Mesmo assim, existem situações em que o máximo que o aluno aprende, mesmo sendo exposto à língua estrangeira, são alguns elementos de morfologia.

De acordo com Larsen-Freeman (2003:19), o processo natural de aprendizagem de uma língua depende mais do aluno que do próprio processo. Contudo, a aprendizagem natural de uma língua parte do pressuposto de que o tempo de aprendizagem de cada aluno deve ser respeitado. Larsen-Freeman (2003:20) aponta que essa é uma questão séria no ensino de línguas, pois a escola formal demanda que os conteúdos sejam aprendidos em um espaço de tempo pré-determinado. Consequentemente, para atender a essa demanda, os professores acabam priorizando o ensino da gramática normativa, e não a exposição a situações que levarão o aluno a internalizar a língua.

Em se tratando da exposição e internalização da gramática, Ellis (1997:50) ressalta que alguns itens gramaticais são mais difíceis de serem aprendidos. De acordo com o autor, os itens mais difíceis de serem internalizados são os de ordem morfológica, enquanto que os de ordem sintática são os mais fáceis. Para abordar os itens mais difíceis, o autor sugere a instrução com foco na forma, ou seja, a explicação da regra. Essa visão vai na contramão do que sugere a atual Proposta Curricular para o ensino de língua estrangeira (São Paulo, 2008:43), voltada ao letramento, uma vez que ela enfoca a relação forma e uso. Em outras palavras, na Proposta Curricular voltada ao letramento (São Paulo, 2008), a gramática visa a colaborar para a construção tanto do discurso oral como do escrito nos diversos contextos de uso. Ao privilegiar a regra, o professor acaba abstraído a língua desses contextos e priorizando o ensino sobre o idioma-alvo.

As autoras Gil e Carazzai (2005:172) realizaram uma pesquisa com professores de inglês, cujo objetivo foi entender as suas crenças em relação ao ensino de gramática. Segundo as autoras, os participantes revelaram que o ensino de gramática representa a integração entre forma e função, ou seja, uma gramática

que parte de uma visão discursiva e que considera o contexto social. Além disso, Gil e Carazzai (2005:174) afirmam que esses participantes entendem que a gramática auxilia o aluno na aprendizagem, pois fornece a base necessária para que eles se comuniquem melhor na língua estrangeira.

Para que se possa compreender com maior profundidade o *ensinar a gramática da língua estrangeira*, penso ser de extrema valia dar voz àqueles que realmente vivenciam esse fenômeno. Embora, os alunos também o vivenciem e as suas contribuições possam ser significantes para a área de ensino-aprendizagem de línguas, este estudo visa a compreender tal fenômeno sob a perspectiva dos professores, uma vez que, após a implementação da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), eles são postos a uma nova forma de se abordar a gramática. Dessa forma, concordo com as autoras Gil e Carazzai (2005:169) ao afirmarem que a discussão sobre o ensino de gramática de língua estrangeira não se limita a pesquisadores, já que professores de línguas também se questionam sobre o assunto. Sendo assim, é pertinente a realização de pesquisas que, como esta, visem a compreender como o professor de inglês vivencia o ensino da gramática no seu cotidiano. Porém, infelizmente, segundo as autoras, a sala de aula e os professores não são levados em consideração nos estudos desenvolvidos na área, embora as suas contribuições possam significar *insights* interessantes para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

Terminada a discussão acerca da fundamentação teórica, passo agora a relatar a metodologia de pesquisa adotada neste estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Para se compreender melhor os fenômenos esquadrihados – *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, até o ano de 2007*; e *o ensinar gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, a partir da Proposta Curricular implementada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* –descrevo, no início deste capítulo a orientação metodológica que norteia a investigação. Em seguida, delinheiro o contexto de sua realização e o perfil de seus participantes. Na sequência, detalho os instrumentos e os procedimentos de coleta de textos. Encerro o capítulo com a descrição dos procedimentos de interpretação.

2.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Com a finalidade de compreender os fenômenos em questão, este estudo orienta-se pelos pressupostos da abordagem hermenêutico-fenomenológica. Para se entender melhor essa abordagem de pesquisa, é importante definir separadamente cada uma de suas vertentes filosóficas, a hermenêutica e a fenomenologia, para posteriormente associá-las.

Moustakas (1994:13), van Manen (1990:9) e Freire (1998:28) afirmam que a fenomenologia busca uma compreensão dos acontecimentos do dia a dia, sob o ponto de vista de quem os vivencia. Segundo van Manen (1990:9), o objetivo da fenomenologia é estudar um fenômeno considerando como ele realmente aparece para a consciência, a fim de obter uma compreensão profunda sobre ele. O autor assegura que, para se chegar a essa compreensão, faz-se necessário buscar a

essência desse fenômeno. Para van Manen (1990:9), essa é uma tarefa, simultaneamente, fácil e difícil: fácil por ser algo que fazemos constantemente no nosso dia a dia; e difícil porque necessitamos de uma visão mais reflexiva sobre um determinado fenômeno.

Para entender o que é fenomenologia, Sokolowski (2004:51) determina que devemos distinguir duas atitudes: a natural e a fenomenológica. De acordo com o autor:

A atitude natural é o foco que temos quando estamos imersos em nossa postura original, orientada para o mundo, quando intencionamos coisas, situações, fatos e quaisquer outros tipos de objetos. A atitude natural é, podemos dizer, a perspectiva padrão, aquela da qual partimos, aquela que estamos originalmente. Não viemos para ela de nenhuma coisa mais básica. A atitude fenomenológica, por outro lado, é o foco que temos quando refletimos sobre a atitude natural e todas as intencionalidades que ocorrem dentro dela. É dentro da atitude natural que levamos a cabo as análises filosóficas (Sokolowski, 2004:51).

A fenomenologia procura descrever um fenômeno da experiência humana, enquanto a hermenêutica busca suas interpretações.

Para Moustakas (1994:9) e Hermann (2002:24), a hermenêutica tem como objetivo tornar explícito o que está implícito em um texto. Schleiermacher (1994:73) define hermenêutica como a arte de entender, pressupondo familiaridade com a linguagem e o conteúdo do texto. Segundo o autor, é de extrema importância que o pesquisador tenha conhecimento sobre outras áreas, como gramática e psicologia, pois a gramática ajuda o intérprete a entender como o indivíduo expressa, em forma de texto, a sua experiência, enquanto a psicologia o auxilia a buscar os elementos subjetivos que determinam a composição do pensamento.

De acordo com van Manen (1990:7), a interpretação e a compreensão ocorrem quando as experiências são materializadas em forma de texto escrito, para

que possam ser visitadas futuramente, quando necessário (van Manen, 1990:7). Schleiermacher (1994:83) ressalta que o intérprete deve se colocar objetiva e subjetivamente no lugar do indivíduo, a fim de perceber aquilo que pode passar despercebido.

Feita a apresentação individual da hermenêutica e da fenomenologia, cabe agora delinear de que forma a junção delas origina a abordagem de pesquisa denominada hermenêutico-fenomenológica (Freire, 2006,2007,2008,2009).

Os estudos de van Manen (1990:180) e de Freire (1998:28) comprovam que a junção dessas duas vertentes filosóficas, a hermenêutica e a fenomenologia, tem como propósito descrever e interpretar, por meio de textos, fenômenos da experiência vivida. Para van Manen (1990:180), a abordagem hermenêutica fenomenológica atenta para os termos de ambas as vertentes: ela é uma abordagem fenomenológica porque procura demonstrar as coisas da maneira como elas realmente acontecem e as deixa falar por si mesmas; e é uma abordagem hermenêutica por afirmar que todos os fenômenos são passíveis de interpretação.

Considerando-se os estudos de van Manen (1990), Freire (2006, 2007, 2008,2009) ressalta ser possível inferir que os argumentos apresentados por esse autor dão mais destaque à fenomenologia que à hermenêutica. Portanto, cabe observar que, com o propósito de sinalizar a interdependência entre as duas vertentes filosóficas, a autora (Freire, 2006, 2007, 2008) propõe e adota a grafia hifenizada, hermenêutico-fenomenológica, procurando enfatizar, de forma equilibrada, a descrição e a interpretação do fenômeno em estudo.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica envolve basicamente os procedimentos de textualização e tematização. Comentando o processo de textualização, Ifa (2006:57) aponta que Ricoeur (1986/2002:107) e van Manen

(1990:124) destacam a sua importância, mas ressaltam finalidades distintas para os textos a que se referem. Para Ricoeur (1986/2002:107), textualização compreende o registro textual da experiência para futuras releituras e reinterpretações. Por sua vez, van Manen (1990:124), além de abordar a textualização como registro da experiência vivida, também destaca a escrita como forma pela qual a pesquisa e os seus resultados são apresentados, uma vez que corresponde a uma atividade de escrita que requer também reflexão e interpretação.

van Manen (1990:78) aponta que o processo de tematização tem como objetivo identificar os temas que constituem um determinado fenômeno. Ele utiliza o termo “tema” como elemento que evidencia a estrutura de um fenômeno, afirmando ainda que, por meio dele, é possível navegar e explorar o que permeia a manifestação de uma experiência vivida. Segundo o autor:

Themes are not objects or generalizations; metaphorically speaking they are more like knots in the webs of our experience, around which certain lived experiences are spun and thus lived through as meaning holes. Themes are like the stars that make up the universe of meaning we live through. By the light of these themes, we can navigate and explore them (van Manen, 1990:90).

Para van Manen (1990:78), refletir sobre uma experiência vivida significa investigar e interpretar os seus aspectos temáticos. De acordo com o autor, os temas evidenciam a estrutura da experiência. Essa investigação deve ser realizada sem a pretensão de pré-estabelecer categorias de análise, pois a experiência que objetivamos descrever e interpretar, sendo que esta experiência não pode ser compreendida em abstrações conceituais (van Manen, 1990:79).

Para se conseguir compreender um determinado fenômeno, é preciso buscar a sua essência, que se manifesta por meio de temas, os quais podem ser identificados mediante leituras atentas dos textos que registram a manifestação

desse fenômeno (van Manen, 1990:93). No intuito de auxiliar o intérprete nessas leituras e caracterizar o processo de tematização, o autor (van Manen, 1990:93) propõe três abordagens:

- a abordagem holística, que considera o texto como um todo e atenta para a seguinte pergunta: que frase pode resumir o significado fundamental ou principal do texto?
- a abordagem seletiva, que faz com que o leitor tenha um contato mais intenso com o texto, possibilitando encontrar afirmações reveladoras em relação ao fenômeno descrito. Para esta abordagem, o autor sugere a seguinte pergunta: qual(is) afirmação(ões) parece(m) particularmente essencial(is), a(s) sobre o fenômeno ou a(s) sobre a experiência descrita?
- a abordagem detalhada, que consiste em estudar cada sentença ou agrupamento de sentença e perguntar: o que cada sentença ou agrupamento de sentença revela sobre o fenômeno ou experiência descrita?

Freire (2006, 2007, 2008,2009) sugere procedimentos mais específicos para a operacionalização dessas três abordagens, os quais denomina *refinamento* e *ressignificação*. De acordo com a autora, primeiro identificam-se as unidades de significado, que vão, aos poucos, sendo refinadas e reduzidas a unidades menores, por meio de ressignificações. A autora apresenta a figura a seguir, como forma de exemplificar a identificação e associação das unidades de significado:

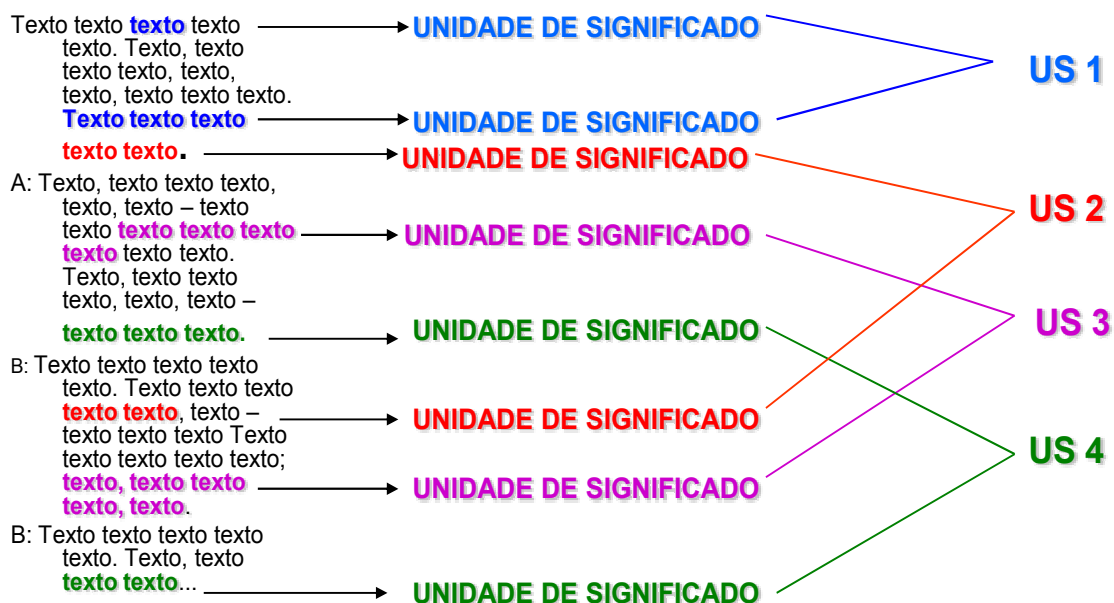


Figura 1 - Refinamento e resignificação propostos por Freire (2006).

Freire (2006, 2007, 2008,2009) afirma que o refinamento e a resignificação das unidades de significado têm a finalidade de permitir a identificação dos temas e subtemas que constituem um determinado fenômeno. Esse processo possibilita revelar a singularidade dos temas, no que diz respeito a como eles se apresentam em um determinado fenômeno pois, de acordo com van Manen (1990:87), os temas são intransitivos e não podem ser realocados na sua totalidade.

A figura apresentada a seguir, elaborada por Freire (2006), ilustra a continuidade dos procedimentos de refinamento e resignificação anteriormente exibidos, indicando como eles conduzem à identificação dos temas e suas possíveis subdivisões:

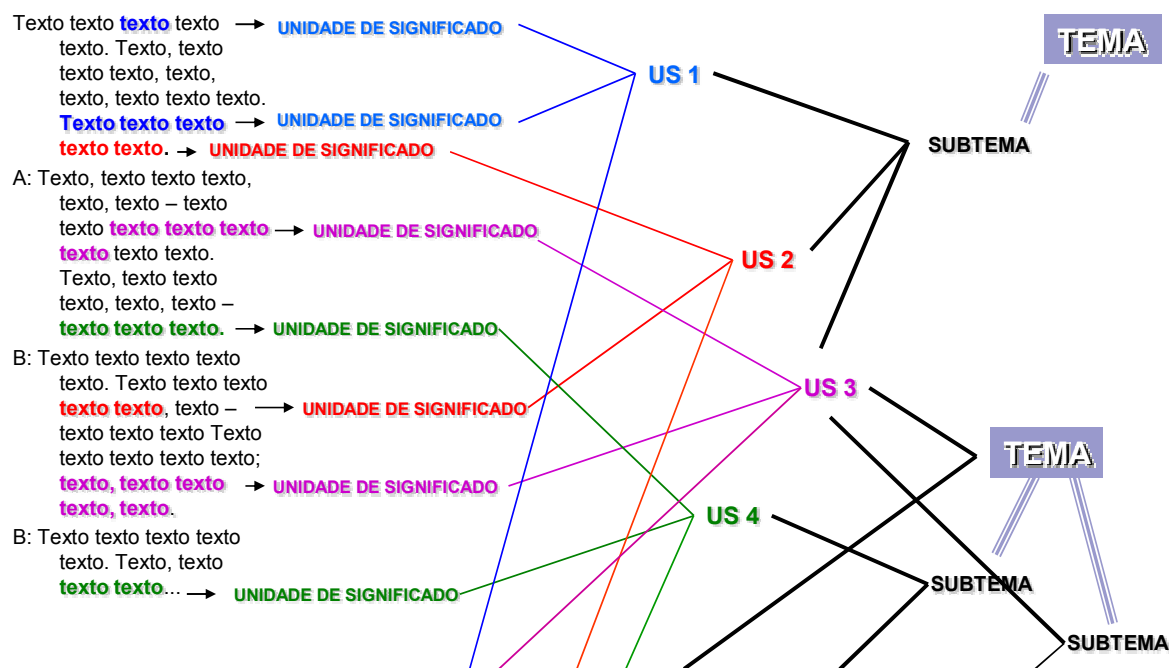


Figura 2 - Identificação dos temas e subtemas proposta por Freire (2006).

A identificação dos temas se dá pelos constantes retornos aos textos originais. Esse movimento demanda que o intérprete confronte os seus achados subjetivos com explicações nos textos, tendo como ponto de partida ora aspectos subjetivos, para chegar às explicações, ora aspectos objetivos, para alcançar a subjetividade. Tendo como meta a questão metodológica, van Manen (1990:27) denomina esse retorno constante aos textos de “ciclo de validação”. Para o autor, o ciclo de validação confronta as ilustrações de temas encontrados, com o propósito de verificar a sua coerência, possibilitando a confirmação de possíveis interpretações para o fenômeno estudado e garantindo a consistência dos resultados, bem como a confiabilidade das descrições e interpretações.

Uma vez delineada a orientação metodológica adotada nesta pesquisa, passo a relatar o contexto em que ela se insere, bem como os seus participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta dos textos e os procedimentos de interpretação destes.

2.2 CONTEXTO

Os fenômenos investigados no presente estudo não foram observados em um contexto físico específico, mas por meio de contatos eletrônicos com professores que os vivenciaram, em diferentes escolas. Dessa forma, a coleta se deu na esfera digital, via e-mail, e permitiu a interação assíncrona entre cada participante e o pesquisador.

Ademais, cabe mencionar que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (São Paulo, 2008) é aqui tomada como uma variável relevante no cenário da pesquisa, visto que os objetivos deste estudo são descrever e interpretar, *sob a perspectiva do professor, o ensinar gramática antes e após a Proposta Curricular implementada em 2008*. A Proposta Curricular, portanto, constitui um marco no contexto educacional do Estado de São Paulo que motiva a reflexão sobre o tratamento dado à gramática antes e após a sua implementação.

2.2.1 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna

Os princípios que norteiam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008:11) são: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a articulação com o mundo do trabalho.

De acordo com o exposto na Proposta Curricular (São Paulo, 2008:12), o princípio da escola que aprende modifica o papel da escola como instituição: ela

passa a ser uma escola que, ao mesmo tempo, ensina e aprende a ensinar. Sendo assim, a Proposta Curricular sugere que professores e gestores reflitam sobre as suas responsabilidades. Para o gestor, a responsabilidade está na formação dos professores, enquanto que ao professor cabe compartilhar os conhecimentos sobre a sua prática com o gestor e o corpo docente.

Conforme indica a Proposta Curricular (São Paulo, 2008:13), “currículo é tudo que existe na cultura científica, artística e humanística e que pode ser transposto para uma situação de aprendizagem”. Sob tal enfoque, constituir um currículo escolar é transformar as situações do dia a dia vivenciadas fora da sala de aula em situações de aprendizagem. A Proposta Curricular (São Paulo, 2008:13) defende que esse currículo não pode dissociar cultura e conhecimento pois, ao fazer isso, a escola continuará com atividades que dispersam e confundem, em vez de promover aprendizagens relevantes para os alunos.

Para a Proposta Curricular, “um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno” (São Paulo, 2008:13). Essas habilidades, conforme prevê a Proposta Curricular (São Paulo, 2008:13), são de extrema importância para auxiliar o aluno a fazer a sua leitura crítica do mundo.

Outro fator importante, de acordo com a Proposta Curricular (São Paulo, 2008:14), é que o currículo seja pautado em competências que permitam a democratização da escola que, para atingir tal meta, deve ser diversa no tratamento de cada um, respeitando as diferenças, mas unitária nos resultados. Sob tal perspectiva, as competências devem ser trabalhadas de forma que se reconheça a diversidade dos alunos, mas, ao mesmo tempo, de forma que se forneça uma aprendizagem de mesma qualidade a cada um deles.

A Proposta Curricular (São Paulo, 2008:16) ressalta ainda a importância da linguagem na conquista da autonomia, pois com ela o aluno tem acesso a informações e pode se comunicar. Nesse sentido, a referida Proposta (São Paulo, 2008:16) prioriza as competências da leitura e da escrita, pois acredita que é só por meio delas que as demais poderão ser constituídas.

Com relação ao ensino de língua estrangeira, a Proposta Curricular (São Paulo, 2008) esclarece que:

[...] importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação. A consciência lingüística e a consciência crítica dos usos da língua estrangeira devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade (p. 38).

Tendo em vista os fatores mencionados, pode-se entender a razão pela qual a Proposta Curricular está voltada ao letramento, que visa ao FAZER e refletir sobre o FAZER com as ferramentas do pensar, conforme já mencionado na fundamentação teórica deste estudo.

A disciplina língua inglesa, segundo a Proposta Curricular (São Paulo, 2008:41), contribui para a construção da competência discursiva do aluno, pois faz com que ele entre em contato com outras formas de viver, sentir e expressar-se. Ademais, cabe notar que, tendo em vista uma Proposta Curricular voltada ao letramento, verifica-se que o ensino de língua estrangeira proposto não é fundamentado em formas estanques e desarticuladas com o mundo do aluno, mas sim um ensino de línguas que prioriza contextos autênticos de comunicação.

Os conteúdos abordados na disciplina de Língua Estrangeira estão operacionalizados nos Cadernos do Aluno, os quais serão abordados na próxima seção.

2.2.2 A estrutura organizacional dos Cadernos de Inglês do Ensino Médio

Uma vez que um dos objetivos da presente pesquisa é descrever e interpretar *o ensinar d gramática da língua inglesa no Ensino Médio antes e a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008*, é relevante descrever os Cadernos do Aluno de Língua Estrangeira do ano de 2008, salientando os conteúdos gramaticais.

Cada uma das três séries do Ensino Médio conta com quatro Cadernos do Aluno, que correspondem a cada um dos bimestres letivos; portanto, no total, doze Cadernos são utilizados no decorrer do Ensino Médio. Esses Cadernos estão subdivididos em um certo número de situações de aprendizagem (*situated learning*), dependendo do bimestre e da série. A última situação de aprendizagem, nos doze cadernos, tem como enfoque uma produção textual. O que se espera, então, é que as situações de aprendizagem anteriores possam contribuir para a produção textual solicitada na última situação de aprendizagem.

Cada caderno apresenta um conteúdo específico para cada bimestre. O quadro a seguir sintetiza o conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio, no qual destaco as referências pontuais a questões gramaticais:

1ª Série	
Informação no mundo globalizado: reflexão crítica	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>Contextos de usos da língua inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna • A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira • Reconhecimento das variáveis lingüística da língua inglesa <p>Gêneros para leitura e escrita em língua inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhetos sobre programas de intercâmbio em países de língua inglesa (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • <i>E-mails</i> trocados por intercambistas de várias localidades do mundo (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Folhetos turísticos (localização de informações explícitas reconhecimento do tema) • Texto informativo (o uso de tempos verbais, conjunções e preposições) <p>Produção: folheto com programa de intercâmbio para alunos estrangeiros que desejam estudar no Brasil</p>	<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da estrutura geral de um jornal • A primeira página de jornal e suas manchetes • Notícias (organização do texto e inferência de significado) • Opinião do leitor e seção de ouvidoria (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Seções e seus objetivos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Classificados (o significado de abreviações) • Voz passiva • Pronomes relativos (<i>who, that, which, where</i>) <p>Produção: manchetes para notícias de um jornal da escola</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema / assunto com experiências pessoais) • Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos • Tempos verbais (futuro e presente) <p>Produção: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura</p>	<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícias: os <i>leads</i> • Os <i>leads</i> (localização de informações explícitas: o quê, quem, quando, onde) • Notícias (reconhecimento do tema) • Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente <p>Produção: <i>leads</i> para notícias e montagem de jornal com os textos produzidos</p>

Quadro 4 - Transcrito da Proposta Curricular para a primeira série do Ensino Médio (São Paulo, 2008:51).

O conteúdo em destaque no primeiro ano do Ensino Médio é *informação no mundo globalizado: reflexão crítica*. As menções à gramática no primeiro ano são: os tempos verbais presente, passado e futuro, a voz passiva e a utilização dos pronomes relativos. Portanto, ao analisar os quatro cadernos da referida série, percebo que o enfoque revelado não é o conhecimento sistêmico por si mesmo, mas sim a aplicação dele nos gêneros textuais destacados a cada bimestre.

O quadro a seguir apresenta os conteúdos abordados na segunda série do Ensino Médio, e nele evidencio os conteúdos que se referem à gramática:

2ª Série	
Intertextualidade e cinema: reflexão crítica	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>Análise de filmes e programas de televisão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de temas / assuntos • Construção de opinião • Localização de informações explícitas • Inferência do ponto de vista e das intenções do autor • O uso de diferentes tempos verbais • O uso das conjunções (contraste, adição, conclusão e concessão) e dos marcadores seqüenciais <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos de filmes e programas de TV em inglês ou legendados em inglês • Resenhas críticas de filmes (organização textual), notícias e jornal, entrevistas com diretores e atores desses filmes (localização de informações, reconhecimento de temas, inferência de ponto de vista, construção de opinião) <p>Produção: resenha sobre um filme</p>	<p>Análise de propagandas e peças publicitárias: cinema e consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das relações entre cultura e consumo • Reconhecimento de mensagens implícitas em anúncios ou propagandas (linguagem verbal e não verbal) • Identificação de propagandas de produtos implícitas em filmes • Inferência de informações, ponto de vista e intenções do autor • Reconhecimento de tema • Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais • O uso dos graus dos adjetivos • O uso do imperativo <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propagandas publicitárias, trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, entrevistas com diretores e atores (localização de informações, reconhecimento de temas, inferência de ponto de vista, construção de opinião) <p>Produção: roteiro de anúncio publicitário e peça publicitária (gravada ou impressa)</p>

3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Cinema e preconceito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do tema • Reconhecimento de estereótipos sociais e preconceitos • Inferência de informações • Construção de opinião • Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais • O uso dos verbos modais: <i>should, must, might</i> • O uso de orações condicionais: tipo 1 e tipo 2 <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais • Trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, entrevistas com diretores e atores, resenhas, seção de ajuda em revista para adolescentes <p>Produção: carta para seção de revista juvenil</p>	<p>Cinema e literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinema, literatura e identidade cultural • O enredo no texto literário e sua adaptação para o cinema • Identificação e descrição de personagens • O uso de diferentes tempos verbais • Discurso direto e indireto <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos de romances e/ou contos que foram adaptados para o cinema, trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, resenha crítica de livros e filmes, trechos de roteiros <p>Produção: roteiro e dramatização de esquete baseada em um filme ou livro</p>

Quadro 5 - Transcrito da Proposta Curricular para a segunda série do Ensino Médio (São Paulo, 2008:53-54).

O tópico abordado na segunda série do Ensino Médio é denominado *intertextualidade e cinema: reflexão crítica*. Em conjunto, as referências à gramática são: o uso de diferentes tempos verbais, conjunções, verbos modais, as orações condicionais, grau dos adjetivos, imperativo, discurso direto e indireto. Ao observar os quatro cadernos desta série, percebo que eles têm como tarefa final uma produção textual. Destarte, acredito que o conhecimento sistêmico seja abordado nas etapas anteriores, de forma que leve o aluno a internalizá-lo e aplicá-lo nessa tarefa escrita final. Similarmente ao Caderno da primeira série, o da segunda também não aborda o conhecimento gramatical com um fim em si mesmo.

No quadro abaixo, exponho o conteúdo relacionado à terceira série do Ensino Médio; destacando os aspectos gramaticais pontuais:

3ª Série	
O mundo do trabalho: reflexão crítica	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>Mundo do trabalho voluntariado</p> <ul style="list-style-type: none"> Localização e inferência de informações Reconhecimento do assunto / tema Relação das informações com experiências pessoais Inferência do ponto de vista do autor Construção de opinião O uso dos tempos verbais: presente e presente perfeito <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Anúncios e folhetos informativos de ONGs recrutando voluntários, depoimentos de pessoas que atuaram como voluntários <p>Produção: relato de experiência de voluntariado</p>	<p>Primeiro emprego</p> <ul style="list-style-type: none"> As características e a organização de um anúncio Identificação das diferentes necessidades veiculadas em um anúncio de emprego Localização de informações específicas e reconhecimento da idéia principal Inferência do significado de palavras desconhecidas O uso e o significado das abreviações O uso de verbos que indicam diferentes habilidades <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Anúncios de empregos e textos informativos <p>Produção: anúncio pessoal (fictício ou real) para candidatar-se a um emprego</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Profissões do século XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> As características e a organização de um artigo (depoimento) Localização de informações e pontos de vista Relação do tema com experiências pessoais e perspectivas futuras O uso dos tempos verbais: futuro (<i>will, going to</i>) O uso dos verbos modais: <i>may, might</i> O uso dos marcadores textuais que indicam opções: <i>either...or, neither...nor</i> O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada) <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Artigos de revista, depoimentos de jovens sobre escolha de profissão e ingresso no mercado de trabalho, brochuras sobre cursos (livres e universitários) <p>Produção: depoimento pessoal sobre planos</p>	<p>Construção do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> As características e organização de um currículo Localização de informações Edição de currículos (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos) O uso e significado das abreviações O uso das letras maiúsculas e da pontuação <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Currículos e textos informativos <p>Produção: minicurriculo</p>

Quadro 6 - Transcrito da Proposta Curricular para o terceiro ano do Ensino Médio (São Paulo, 2008:55-56).

O conteúdo que compõe o terceiro ano do Ensino Médio é o *mundo do trabalho: reflexão crítica*. Os elementos gramaticais abordados nessa série são: o uso dos tempos verbais presente, presente perfeito e futuro, os modais, marcadores textuais e o uso dos verbos que indicam diferentes habilidades. Pelo que se percebe, o enfoque, na terceira série do Ensino Médio, continua sendo a gramática aplicada nos seus contextos de uso, visto que o objetivo é usá-la como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, e não como objeto de estudo, com fim em si mesma.

Ao realizar um panorama da gramática presente nos três cadernos do Ensino Médio, retomo a opinião de Larsen-Freeman (2003:18). De acordo com a autora, a gramática deve ser vista como uma ferramenta discursiva, isto é, ela tem o propósito de colaborar tanto para a construção como para a interpretação do discurso. Portanto, observo que a gramática abordada nas etapas iniciais dos doze cadernos do Ensino Médio visa a colaborar para a realização das atividades finais solicitadas ao final de cada um desses cadernos, correspondentes aos gêneros estudados ao longo do Ensino Médio.

Pelo que se percebe nos três cadernos do Ensino Médio, não existe um foco exclusivo no conhecimento sistêmico, mas sim nas situações em que ele é aplicado. No texto da recente Proposta Curricular (São Paulo, 2008:43), voltada ao letramento, isso é entendido como a reflexão do FAZER sobre o FAZER com as ferramentas do pensar.

2.3 PARTICIPANTES

Como já se sabe, o objetivo deste trabalho é investigar os seguintes fenômenos: (1) *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, até o ano de 2007*; e (2) *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio a partir da Proposta Curricular implementada em 2008*. Para tanto, quatro professoras de língua inglesa foram convidadas a participar da pesquisa. Os critérios de escolha adotados foram: atuação no Ensino Médio da escola pública estadual, disponibilidade de tempo para interagir com o pesquisador e interesse demonstrado pelo estudo em questão.

Com a finalidade de preservar a identidade das participantes, neste estudo serão utilizados nomes fictícios para designá-las e apresentá-las: Marta, Amélia, Lúcia e Marisa.

Marta leciona há seis anos. Além da graduação em Letras, possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar. A participante afirma nunca ter atuado em outros âmbitos educacionais além do ensino público. Para se atualizar, ela participa de *workshops* oferecidos por editoras e cursos propostos pela Secretaria da Educação. Marta atua nas sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio.

Amélia é formada há dez anos e leciona língua inglesa há cinco. Ela afirma nunca ter atuado em outros âmbitos educacionais além do ensino público. A participante informou que o primeiro contato que teve com a língua inglesa foi na faculdade. Ela tem participado de congressos oferecidos por universidades e de cursos e palestras proporcionados pela Diretoria de Ensino da sua região. Amélia afirma que não deu continuidade formal aos seus estudos por falta de tempo. A

participante leciona em todas as séries do Ensino Fundamental e nas primeiras e segundas séries do Ensino Médio.

Lúcia, por sua vez, é graduada em Letras e atua no ensino há seis anos. A professora passou pelos cursos “Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, “*Teachers Links*”⁸ e “*Interaction Teachers*”⁹. No momento da coleta, Lúcia cursava mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Além de atuar no Ensino Público, já lecionou em escolas privadas e ministrou aulas particulares de língua inglesa. Lúcia também participou de *workshops* oferecidos por editoras. A participante leciona em todas as séries do Ensino Médio.

Marisa dedica-se à docência há onze anos. Ela participou de um curso de extensão sobre pronúncia de língua inglesa e possui especialização em língua inglesa. No momento da coleta, Marisa concluía o seu mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A participante também já atuou em outros contextos educacionais além do ensino público: lecionou em escolas particulares, escolas de línguas e ministrou aulas particulares de língua inglesa. Participou de congressos, palestras e *workshops* referentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa oferecidos pela escola de línguas em que trabalhava. No ensino público, Marisa leciona em todas as séries do Ensino Médio e nas sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental.

⁸ Os cursos citados – *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* e *Teacher's Links* – correspondem, respectivamente, à formação contínua de professores de inglês da escola pública no contexto presencial e adistância. Ambos os cursos são componentes do Programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a Reconstrução da Prática”, oferecido, em parceria, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e pela Associação Cultura Inglesa de São Paulo.

⁹ “*Interaction Teachers*” é um projeto da Secretaria de Estado da Educação voltado aos professores de Inglês, cuja proposta é estimular o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem do idioma a partir do desenvolvimento, em sala de aula, de atividades que partem da realidade dos adolescentes e jovens de nossas escolas.

O quadro seguinte sintetiza as informações do perfil das participantes:

Participante	Tempo de docência	Outros cursos superiores ¹⁰	Eventos e cursos	Atuação em outro âmbito ¹¹ educacional
Marta	8 anos	Curso superior em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar	<i>Workshops</i> relacionados à prática da língua inglesa; Cursos oferecidos pela própria Secretaria da Educação	Não
Amélia	7 anos	-	Cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino	Não
Lúcia	6 anos	Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Cursos de extensão: “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês ensinando e aprendendo”, “ <i>Teachers Links</i> ” e “ <i>Interaction Teachers</i> ”	<i>Workshop</i> sobre estratégias de leitura	Escolas de línguas e Rede particular de ensino
Marisa	12 anos	Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Curso de extensão sobre pronúncia de língua inglesa; Especialização em língua inglesa (<i>lato sensu</i>)	Cursos e <i>workshops</i> oferecidos pela escola de idiomas na qual lecionava	Escolas de línguas e Rede particular de ensino

Quadro 7 - Perfil das participantes.

¹⁰ Além da Graduação em Letras.

¹¹ Além do ensino público.

Após descrever o perfil das participantes, passo agora a relatar os instrumentos e procedimentos utilizados para coletar os textos desta pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Foram utilizados três instrumentos de coleta, veiculados por e-mail, como será explicado adiante. O primeiro foi um questionário com treze questões, elaborado para obter informações sobre o perfil das participantes, bem como para identificar as suas percepções quanto ao ensino da gramática. As informações sobre o perfil das docentes solicitadas foram: tempo de graduação, cursos realizados após a graduação, tempo de magistério e contextos de docência (ensino público, ensino privado, escolas de línguas e aulas particulares).

O quadro apresentado a seguir ilustra parte do instrumento utilizado, relacionando as questões que visaram a obter informações gerais sobre o perfil das participantes:

Perguntas	Objetivos
1) Em qual universidade você se formou? Há quanto tempo?	Obter detalhes sobre a graduação das participantes
2) Após o término de sua graduação, você fez algum curso de extensão ou especialização relacionado à língua inglesa? () Não. Por que motivo? () Sim. Relacione os cursos, a modalidade e a duração dos mesmos	Obter informações sobre outros cursos realizados
3) Após o término de sua graduação, você: () fez algum treinamento oferecido por escolas, workshops de editoras, etc.? Indique-os, especificando a modalidade e a duração. () assistiu a palestras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês? Indique-as. () participou de algum congresso relacionado ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês e/ou à formação de professores de língua inglesa? Especifique-os.	Obter informações sobre participação em algum curso, <i>workshop</i> , palestra e congresso após o término da graduação
4) Há quanto tempo você leciona Inglês?	Obter informação sobre a experiência docente
5) Assinale mais de uma opção, se for o caso. - Qual a sua experiência profissional como docente de língua inglesa? () escola da rede estadual de ensino há () anos / () meses () escola da rede municipal de ensino há () anos / () meses () escola da rede particular de ensino há () anos / () meses () escola de idiomas há () anos / () meses () aulas particulares de ensino há () anos / () meses	Obter informação sobre os contextos da atuação docente

Quadro 8 - Questionário 1 (foco no perfil).

Nesse mesmo questionário, nas quatro questões seguintes, as professoras foram solicitadas a comentar sobre o ensino da gramática da língua inglesa na época em que eram alunas. O quadro abaixo apresenta as perguntas feitas e os seus respectivos objetivos:

Perguntas	Objetivos
6) Como a gramática da língua inglesa estava contemplada nas aulas e/ou cursos que você fez como aluna de inglês? Dê exemplos que ilustrem sua resposta.	Verificar as percepções sobre o ensino de gramática ministrado na época em que as participantes eram alunas
7) O que você achava dessas aulas na época?	
8) Qual a sua opinião sobre essas aulas agora, como professora?	Verificar como as participantes analisam a sua aprendizagem de gramática da língua inglesa agora, como professoras
9) A sua experiência como aluna influenciou a forma como você contempla a gramática nas suas aulas? () Sim. Como? Dê um exemplo que ilustre sua opinião. () Não. Por que? Dê um exemplo que ilustre sua opinião.	Analisar se a experiência discente influenciou a docente, com relação ao ensino da gramática da língua inglesa

Quadro 9 - Questionário 1 (foco na aprendizagem de gramática).

Na questão seguinte, o questionário procurava identificar as percepções sobre o ensino da gramática da língua inglesa ministrado antes da implementação da Proposta Curricular, ocorrida em 2008, conforme ilustra o próximo quadro:

Pergunta	Objetivo
10) Focalizando sua atuação profissional, de que forma a gramática estava contemplada em suas aulas até 2007?	Verificar o enfoque que as participantes davam à gramática da língua inglesa antes da implantação da Proposta Curricular

Quadro 10 - Questionário 1 (foco no ensino de gramática até 2007).

As questões finais buscavam avaliar como as professoras passaram a abordar a gramática da língua inglesa a partir da Proposta Curricular (São Paulo, 2008) implementada em 2008, como ilustrado no quadro a seguir:

Perguntas	Objetivos
10) Na sua opinião, como a gramática ou os conteúdos gramaticais estão contemplados na nova Proposta Curricular?	Identificar as concepções de gramática reveladas pelas professoras participantes tendo como base a Proposta Curricular
11) Com a implantação da Proposta Curricular, você fez alguma alteração em suas aulas no que se refere ao tratamento dado à gramática?	Verificar se houve mudanças na forma como as professoras abordam a gramática em suas aulas com a implantação da Proposta Curricular
12) Descreva, em detalhes, como você lida com conteúdos gramaticais nas aulas que ministra a partir da Proposta Curricular	Entender a prática docente no que tange ao ensino de gramática da língua inglesa na vigência da Proposta Curricular

Quadro 11 - Questionário 1 (foco no ensino de gramática após 2008).

O segundo instrumento de coleta foi um questionário preparado com a finalidade de buscar mais esclarecimentos ou confirmações sobre as percepções reveladas pelas participantes no questionário anterior. Dessa vez as questões foram personalizadas, sendo dirigidas às participantes conforme suas respostas às perguntas anteriores. O quadro apresentado a seguir relaciona as perguntas que foram feitas a cada uma das participantes:

Participante	Perguntas
Marta	<p>1) Quais as contribuições que os cursos e <i>workshops</i> realizados por você proporcionaram quanto ao ensino de gramática?</p> <p>2) Você afirma que ensina a gramática partindo do texto. Gostaria que você descrevesse, em detalhes, os procedimentos utilizados.</p> <p>3) Em um dado momento, você afirma que o ensino de língua estrangeira é a oportunidade que o aluno tem de entender melhor a própria língua e refletir sobre os países dominantes. Qual o papel da gramática nesse processo?</p> <p>4) Em um outro momento, você afirma que o inglês não está tão distante de nós e que faz parte do nosso dia a dia. Na sua opinião, como o ensino de gramática pode contribuir para isso?</p> <p>5) Você menciona ter encontrado dificuldades em lidar com o material. Nessas dificuldades, o ensino dos conteúdos gramaticais também está incluído? () Sim. Por quê? () Não. Por quê?</p> <p>6) Você menciona que os alunos possuem dificuldades em acompanhar a proposta. Como essa dificuldade se apresenta no quesito gramática?</p>
Amelia	<p>1) Você afirma no questionário que realizou alguns cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino. O que esses cursos traziam sobre o ensino de gramática de inglês?</p> <p>2) Em um dado momento do questionário, você afirma que as aulas de gramática de inglês ministradas na época em que você era aluna não lhe acrescentaram em nada. Por quê?</p> <p>3) Você afirma que tem necessidade de aprimorar certos conhecimentos? Quais são eles? A gramática também está incluída entre eles?</p> <p>4) Você diz que a sua experiência como aluna influenciou a forma como você contempla a gramática nas suas aulas. Discorra um pouco mais sobre isso.</p> <p>5) Você alterou a maneira de abordar a gramática nas suas aulas com a implantação da Proposta Curricular? () Sim. Por quê? () Não. Por quê?</p>
Lúcia	<p>1) Gostaria que você explicitasse, em detalhes, as contribuições proporcionadas pelos cursos de extensão e especialização que você fez quanto ao ensino de gramática.</p> <p>2) Em um dado momento do questionário, você afirma que os cursos de pós-graduação fizeram com que você enxergasse o ensino de gramática de maneira mais contextualizada. Como isso se refletiu na sua prática?</p> <p>3) Você afirma que os professores da sua graduação trabalhavam a gramática de maneira estrutural e que você achava que isso era correto porque acreditava que os professores sabiam o que estavam fazendo. Como aluna, você acreditava que a aprendizagem de língua estrangeira ocorria de forma estruturalista?</p> <p>4) Em outro momento do questionário, você diz que trabalha a gramática de acordo com a Proposta Curricular e como base para entender o texto. Explique em detalhes como você faz isso.</p> <p>5) Explique a razão ou as razões que levam você a abordar a gramática da forma como sugere a Proposta Curricular em vez de propor diferenças.</p>
Marisa	<p>1) Para você, o que é contextualizar?</p> <p>2) O que é ensinar a gramática de forma mais fácil e com menos ênfase na Proposta Curricular?</p>

Quadro 12 - Questionário 2 (primeiras confirmações).

Refletindo sobre as informações reveladas nos instrumentos anteriores, percebi a necessidade de buscar mais esclarecimentos a respeito de como as professoras abordam a gramática da língua inglesa em suas aulas a partir da implementação da Proposta Curricular. Sendo assim, elaborei um terceiro instrumento, solicitando mais detalhes sobre as mudanças que as professoras empreenderam na forma como abordam a gramática da língua inglesa, em razão da implementação da Proposta Curricular, em 2008. Essa solicitação também foi enviada por e-mail e é ilustrada no quadro a seguir:

Gostaria que você me falasse sobre as mudanças na forma como você trabalha a gramática da língua inglesa com a implantação da Proposta Curricular.
--

Quadro 13 - As mudanças no ensino de gramática.

Por conta de as participantes atuarem em regiões distintas, todas as interações ocorreram via e-mail. Nesse sentido, cabe destacar algumas vantagens percebidas no uso dessa ferramenta para a coleta de informações: possibilita otimizar tempo, elimina as barreiras da disponibilidade de tempo existente entre o pesquisador e os participantes; e permite que tanto o pesquisador como os pesquisados tenham acesso às informações textualizadas.

Uma vez expostos os instrumentos e procedimentos de coleta dos textos, relato, na próxima seção, os procedimentos de interpretação utilizados neste estudo.

2.5 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO

Os procedimentos de interpretação fundamentados na abordagem hermenêutico-fenomenológica têm como propósito identificar os temas que

compõem um determinado fenômeno da experiência humana, caracterizando o que van Manen (1990:78) denomina “processo de tematização”. Para que os temas que compõem os fenômenos pesquisados no presente estudo pudessem ser identificados, foi necessário desconsiderar pré-concepções e deixar que as experiências relatadas ao longo do trabalho falassem por si, atendendo, assim, ao pressuposto da abordagem metodológica adotada.

Com o intuito de *ouvir* o que essas experiências revelavam com relação aos fenômenos investigados, alguns procedimentos específicos foram utilizados, os quais possibilitaram revelar a singularidade dos temas abordados pelas professoras pesquisadas.

Com base nos objetivos propostos e nos fenômenos em estudo, pude reconhecer, desde as primeiras leituras dos textos coletados, as unidades de significado relevantes aos fenômenos investigados. No momento seguinte, agrupei as unidades de significado, levando em conta sua proximidade de sentido. Posteriormente, refleti sobre essas unidades e as suas interligações. Desse modo, coloquei em prática os procedimentos de refinamento e ressignificação, que, segundo Freire (2006, 2007, 2008, 2009), permitem operacionalizar o processo de tematização e o ciclo de validação propostos por van Manen (1990). Como resultado, identifiquei os temas que expressavam o significado mais intrínseco desses agrupamentos, os quais permitiram visualizar a estrutura dos fenômenos.

Concluída a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, passo a apresentar a interpretação dos textos coletados, com a finalidade de responder às perguntas de pesquisa e, assim, alcançar os objetivos traçados para o presente estudo.

CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, abordo, inicialmente, os temas que compõem o fenômeno *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, até o ano de 2007* e, na sequência, o fenômeno *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio a partir da Proposta Curricular implementada em 2008*. Concluindo o capítulo, apresento os dois fenômenos sob um enfoque contrastivo, interpretando o significado desse confronto.

3.1 O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA ATÉ 2007

Com base no processo de tematização proposto por van Manen (1990), bem como nos procedimentos de operacionalização de tal processo sugeridos por Freire (2006, 2007, 2008, 2009), pude identificar que os temas que compõem o fenômeno *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, até o ano de 2007* são: *reprodução e tentativas de mudança*. Nas subseções seguintes, delinheiro cada um desses temas e suas respectivas subdivisões ou subtemas.

3.1.1 Reprodução

Reprodução é um dos temas que emergem dos textos coletados e constituem o fenômeno *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, até o ano de 2007*. Em outras palavras, os textos revelam que até 2007 as professoras participantes deste estudo ensinavam a gramática da

mesma forma que a aprenderam, reproduzindo as práticas que vivenciaram enquanto alunas, conforme evidenciam os seguintes excertos:

Iniciei o ensino estrutural, de gramática, seguia o livro didático igual aos meus professores universitários (Lúcia - questionário 1).

Eu assumia um pouco a mesma postura do meu professor quando eu era aluna: passando a gramática como se fosse apenas um joguinho de preencher lacunas ou trocar as palavras de lugar seguindo regras (Marta - questionário 1).

Eu ensinei a gramática da mesma forma que aprendi (Amélia-questionário 1).

As aulas do curso de inglês eram diferentes. Tínhamos que ouvir frases reproduzidas em um aparelho de som, entender o que estava sendo dito e imitar os sons a fim de falar inglês na sala de aula. A questão da gramática ficava em segundo plano. O livro trazia quadros com explicações das regras e exceções que deveriam ser consultados, em casa, em caso de dúvidas, na hora de realizar as atividades de *homework* (Marisa - questionário 1).

Como se pode observar nos excertos apresentados, as participantes revelam que, em relação ao ensino da gramática, elas se fundamentavam na experiência vivenciada em contextos diversos, reproduzindo-a. Marisa deixa bem claro que tentou reproduzir, na escola pública, as práticas de ensino que ela havia vivenciado como aluna de língua inglesa em escolas de idiomas, como detalho mais adiante.

Ao observar as três orientações metodológicas para o ensino de línguas – a estruturalista, a comunicativa e a do letramento –, percebo que as professoras participantes deste estudo, como alunas da língua que hoje ensinam, vivenciaram um ensino de línguas estrangeiras voltado à orientação estruturalista, visto que, segundo Uphoff (2008:9), a finalidade desta orientação não era promover o conhecimento da língua estrangeira em situações concretas de uso, mas sim levar o aluno a compreender as unidades estruturais da língua.

Aprofundando a interpretação acerca desse tema – reprodução –, constatei que ele está subdividido nos subtemas *sistematização* e *exercícios*, os quais são detalhados a seguir.

3.1.1.1 Sistematização

A *sistematização* é entendida como uma forma de explicitar conteúdos gramaticais. No caso das professoras pesquisadas neste estudo, como se verificou na seção anterior, a sistematização esteve calcada na reprodução da maneira como foram expostas à gramática como alunas.

Ao serem questionadas sobre como a gramática estava contemplada nas aulas e nos cursos que realizaram como alunas de inglês, Lúcia e Marisa ressaltam que:

Na faculdade era o estudo estrutural da gramática, tempos verbais, pronomes, preposições isoladamente sem contextualização (Lúcia – questionário 1).

Nas aulas da escola pública, a gramática era ensinada como o ponto principal das aulas e assim também cobrada nas avaliações. Não era necessário saber o significado, mas sim como utilizá-la para completar os espaços em branco da prova (Marisa – questionário 1).

Marisa afirma que a gramática era o ponto principal das aulas que acompanhou como aluna, sendo também cobrada nas avaliações. Sendo assim, infiro que a participante, como professora percebia ser necessário explicar a gramática de forma detalhada. Em outras palavras, precisava fazer a sistematização da língua e ressaltar o foco na forma, como destacado por Ellis (1997:50). Para o autor, o foco na forma deve ocorrer com unidades lingüísticas consideradas difíceis de serem internalizadas.

Das quatro participantes, Marisa é a única que compara a sua aprendizagem de inglês na escola regular àquela adquirida na escola de idiomas em que estudava.

De acordo com a participante:

Nas aulas da escola pública, a gramática era ensinada como o ponto principal das aulas e assim também cobrada nas avaliações (Marisa – confirmação 1).

Já no curso de inglês, a gramática vinha sempre em segundo plano, ou seja, havia um contexto a ser estudado, e só no final das atividades é que aparecia um quadro relacionando a gramática abordada nas atividades. Algumas vezes, nós éramos convidados pela professora a deduzir qual era a finalidade daquela gramática e ainda explicar como, quando e para que utilizá-la, a fim de esclarecer alguma dúvida ou questionamento de algum colega, mas era só assim que a gramática aparecia nas aulas do curso de inglês (Marisa – questionário 1).

Embora Marisa afirme que havia diferenças entre a escola de idiomas e a escola regular, o que se percebe, na verdade, é que ambos os contextos – escola pública e escola de inglês – tinham como propósito a sistematização da língua, mesmo que por meio de práticas pedagógicas distintas. O professor da escola pública explicava aos alunos o funcionamento das unidades estruturais. Na escola de idiomas, o professor não explanava a gramática diretamente, mas lançava mão de mecanismos que levavam os alunos a compreenderem o funcionamento das unidades estruturais em foco, o que Richards e Rodgers (1986:9-10) denominam como “ensino indutivo de gramática”. Segundo os autores, essa forma de abordar a gramática era um dos princípios do método direto, adotado durante a orientação estruturalista para o ensino de línguas.

No que diz respeito à tipologia gramatical, os comentários de Marisa condizem com o que Travaglia (2002:33) define como gramática explícita ou teórica. Nas palavras do autor, esse tipo de gramática é definido como a atividade

metalinguística, ou seja, a utilização da própria língua para a explicação dos conceitos gramaticais.

Travaglia (2002:33) ainda ressalta que as gramáticas normativa e descritiva são consideradas como explícitas ou teóricas, visto que a gramática normativa tem como finalidade a compreensão das unidades estruturais da língua, e a descritiva visa a explicar a língua nas situações de uso. Portanto, percebo que os excertos de Marisa revelam que tanto a escola pública como a escola de idiomas enfocavam a gramática normativa, dado que a meta era levar o aluno a entender o funcionamento das unidades estruturais da língua.

Com relação à sistematização, Marisa ainda afirma que:

Eu achava as aulas da escola pública um tanto monótonas, pois não havia desafio nenhum em relação ao aprendizado da nova língua, pois era só entender como funcionava a regrinha que o professor passava no quadro e aplicá-la nos exercícios e na avaliação (Marisa - questionário 1).

Ao fazer tal afirmação, Marisa se refere a um ensino de inglês na escola pública extremamente pautado na gramática normativa. Essa é uma questão séria no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, de acordo com Larsen-Freeman (2003:14), um ensino normativo considera a forma da língua, e não o seu significado. A autora ainda afirma que um ensino baseado na gramática normativa auxilia a compreender o funcionamento de uma língua. Todavia, por outro lado, ela ressalta que as regras de uma língua apresentam exceções e são abstratas, pois desconsideram a língua sob o âmbito discursivo, ou seja, é um tipo de gramática que está desconectado da realidade do aluno.

Marta e Lúcia enfatizam ainda mais a ideia de reprodução, como evidenciam os excertos seguintes:

Eu assumia um pouco a mesma postura do meu professor quando eu era aluna: passando a gramática como se fosse apenas um joguinho de preencher lacunas ou trocar as palavras de lugar seguindo regras (Marta - questionário 1).

Iniciei o ensino estrutural de gramática, seguia o livro didático igual aos meus professores (Lúcia - questionário 1).

De acordo com Uphoff (2008:9), o professor de inglês tende a reproduzir hábitos de ensino aos quais era exposto quando aluno de forma inconsciente, sem refletir sobre a sua prática. Atribuo a ausência de uma reflexão crítica na prática do professor de inglês aos cursos de licenciatura bem como de capacitação, pois muitos deles se preocupam somente em fornecer *receitas* de como ensinar, em vez de propor que o professor reflita sobre a sua prática.

Com respaldo em Uphoff (2008:9), afirmo ser importante que os professores de inglês entendam os procedimentos adotados em sala de aula. No que concerne à gramática, objeto de estudo desta pesquisa, é de extrema importância que os docentes compreendam que existem vários conceitos atribuídos ao termo, bem como que conheçam as concepções de linguagem e de aprendizagem que subjazem tais conceitos. Dessa forma, o professor poderá não somente perceber a gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas, conforme ressaltam Palmer (1972:11), Odlin (1994:1) e Luft (1995:11), mas também compreender a gramática como um instrumento ou ferramenta, conforme afirma Larsen-Freeman (2003:18), que contribuirá para a construção e a interpretação dos discursos escrito e oral.

Em síntese, o fenômeno ensinar a *da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, até 2007* se constitui de reprodução da sistematização da língua. Essa reprodução parece ser um reflexo do processo de ensino-aprendizagem de

línguas vivenciado por esses professores como alunos da língua estrangeira que hoje ensinam.

3.1.1.2 Exercícios

Os professores participantes deste estudo não somente reproduziam a forma de explicitar conteúdos gramaticais – sistematização –, mas também a forma de aplicá-los por meio de exercícios. Os relatos de Marta e Lúcia exemplificam o argumento exposto:

Eu assumia um pouco a mesma postura do meu professor quando eu era aluna: passando a gramática como se fosse apenas um joguinho de preencher lacunas ou trocar as palavras de lugar seguindo regras (Marta - questionário 1).

Iniciei o ensino estrutural de gramática, seguia o livro didático igual aos meus professores (Lúcia - questionário 1).

O que Marta denomina como *joguinho* de preencher lacunas ou de trocar palavras é um tipo de exercício que predominava na fase estruturalista para o ensino de línguas. Esses exercícios, segundo Uphoff (2008:9), fazem parte dos *pattern drills*, cuja finalidade é levar o aluno a automatizar as estruturas lingüísticas; portanto, o aluno se torna perito em descrever as regras de funcionamento da língua, embora não consiga aplicá-las no ato comunicativo.

Embora o excerto de Lúcia tenha sido utilizado para ilustrar o subtema anterior – *Sistematização* –, acredito que também possa exemplificar o subtema *exercícios*, haja vista que os livros didáticos a que se refere a professora não somente trazem explicações sobre os tópicos gramaticais, mas também exercícios de aplicação de tais tópicos.

Marisa também comenta sobre as atividades desenvolvidas até o ano de 2007, ressaltando a ênfase na gramática normativa, como mostra o seguinte excerto:

[...] a gramática era o ponto principal da aula, seguida de exercícios para serem completados com o que foi ensinado-aprendido ou para serem respondidos de acordo com a gramática vista (Marisa - questionário 1).

Não era necessário saber o significado, mas sim como utilizá-la para completar os espaços em branco da prova (Marisa – questionário 1).

Ao retomar os conceitos de *forma* (conhecimento sobre a língua e de seu sistema de regras) e *uso* (aplicação dessas regras em contextos específicos), ambos propostos por Widdowson (1991:14), percebo que a prática de Marisa priorizava mais a *forma* que o *uso*, dado que os exercícios citados pela participante têm como propósito levar o aluno a conhecer a língua apenas como um sistema de regras, e não a língua em uso nos contextos de atuação.

Marisa menciona ainda outro resquício da orientação estruturalista: a utilização de traduções:

Havia também textos, mas para serem traduzidos e responderem a questões relacionadas no fim da matéria (Marisa – questionário 1).

A fala de Marisa corrobora a afirmação de Uphoff (2008: 9) no que diz respeito à prática da tradução de textos, que, segundo a autora, era muito comum na época do estruturalismo, mais precisamente na aplicação do método gramática-tradução. Sob essa perspectiva, o aluno era considerado competente na língua quando sabia verter um texto de um código linguístico para outro.

Os excertos apresentados até o presente momento revelam que os exercícios utilizados pelas professoras participantes deste estudo até o ano de 2007 carregavam forte influência da corrente estruturalista de aprendizagem de línguas, bem como uma visão normativa de gramática, pois estimulavam o aprendiz a conhecer e falar sobre a língua; descrevendo seu funcionamento, tomando a gramática como um fim em si mesmo, e não como um meio para se alcançar um determinado fim, ou seja, a comunicação. Além disso, os textos coletados evidenciam que a aplicação dos exercícios, até o ano de 2007, caracterizava uma reprodução do processo de ensino-aprendizagem que essas professoras vivenciaram como alunas da língua que hoje lecionam.

Com base nos textos coletados, afirmo que as professoras participantes deste estudo experimentaram o fenômeno *ensinar a gramática a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, até 2007* da seguinte forma: elas reproduziam a explicação, bem como a aplicação das regras da língua por meio de exercícios. Essa reprodução era calcada no processo de ensino-aprendizagem de línguas que essas professoras haviam experienciado. Nesse sentido, o diagrama a seguir expõe o tema *reprodução* e os seus subtemas: *sistematização* e *exercícios*.

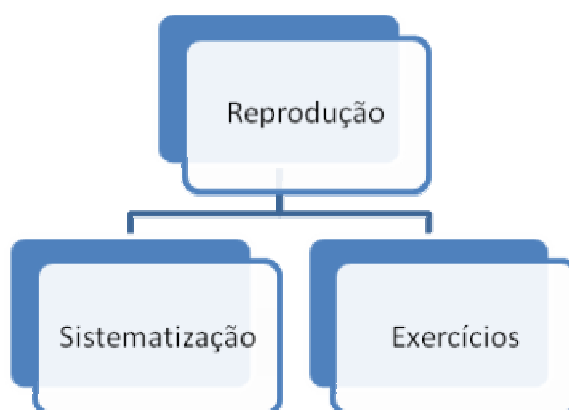


Diagrama 1 - *Reprodução* e seus subtemas.

3.1.2 Tentativas de mudança

Além do tema *reprodução*, o fenômeno *ensinar a gramática a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, até 2007* é composto também pelo tema *tentativas de mudança*, conforme demonstram Marta e Lúcia:

Na verdade esta proposta curricular já vem sendo desenhada desde 97 e a forma de se ver a gramática, vem sendo passada aos professores em capacitações e cursos. [...] Eu lembro que em 97 nós éramos convocados para um curso chamado PEC (Projeto de Educação Continuada) com o objetivo de nos ajudar a não trabalharmos mais a gramática de forma isolada, ou seja, isolar a frase, nomear os seus termos sem contextualizá-la (Marta-questionário 2).

Antes da proposta curricular 2008 eu já entendia que o ensino da gramática não era mais o foco de ensino, pois de acordo com a visão de linguagem sócio-interacionista, ensinamos língua estrangeira para capacitar o aluno a usar a linguagem no mundo, interagindo socialmente (Lúcia- questionário 2).

De acordo com Marta e Lúcia, até 2007, o ensino de gramática da língua inglesa passava por tentativas de mudança, cujo objetivo era abordar a gramática sob o prisma discursivo, ou seja, considerar a gramática no contexto. Embora o termo *contextualização* seja amplamente mencionado ao longo dos textos das professoras pesquisadas, senti necessidade de maiores esclarecimentos sobre como é entendido por elas:

Entendo que contextualizar seja desenvolver o estudo de itens gramaticais de textos e não de forma isolada sem contexto/texto (Lúcia – questionário 2).

Bom, contextualizar a gramática é trabalhá-la a partir da realidade à qual ela está inserida. Muitas vezes trabalhamos ela de forma separada como se ela não fizesse parte do nosso dia-a-dia, dos textos dos nossos relatórios escritos e orais. Contextualizá-la é trabalhar com ela a partir da realidade e o seu uso. Por exemplo:

Podemos trabalhar verb to be a partir de um diálogo oral: Isto é contextualizar a gramática (Marta – questionário 2).

Ao analisar os excertos supracitados, observo que as participantes entendem que contextualizar a gramática é sinônimo de ensinar as unidades estruturais linguísticas predominantes no discurso escrito e no oral. Nas palavras de Corder (1988:130), o objetivo da aprendizagem é a gramática por ela mesma, e não a gramática como auxílio na aprendizagem da língua.

Nos constantes retornos aos textos e no processo de refinamento e ressignificação, procedimentos sugeridos por Freire (2006, 2007, 2008,2009), entendi que o tema *tentativas de mudança* está subdividido nos subtemas: *metodologia* e *cursos*. As subseções seguintes têm como finalidade pormenorizar cada um desses subtemas.

3.1.2.1 Metodologia

O subtema *Metodologia* estrutura o tema *Tentativas de mudança*. Esse subtema se revela na intenção de se propor uma nova forma de ensinar a língua inglesa. O presente argumento pode ser exemplificado pelo relato de Marisa:

Como vivi os dois aspectos do ensino-aprendizagem do inglês (na escola pública e no curso de inglês), percebi que a aprendizagem acontecia mais e melhor quando a gramática não era o foco das aulas. Tentei fazer minhas aulas na escola pública como as de curso de inglês, mas nunca consegui, porque os alunos não se interessavam e não colaboravam (Marisa – questionário 1).

Embora Marisa mencione um contexto – escola de idiomas – que não é o foco do fenômeno investigado, tal afirmação é relevante para este estudo, dado que a participante relata a tentativa de aplicação de metodologias provenientes desse

contexto de ensino para a escola pública. Além disso, esse comentário reforça o tema *reprodução*, apresentado na subseção anterior deste trabalho, pois a professora menciona que tentou aplicar em sua prática docente procedimentos de um contexto de ensino que ela vivenciou como aluna.

Lúcia também tentou utilizar em suas aulas procedimentos metodológicos que priorizassem a língua em uso, mas, de acordo com a participante, essa tentativa foi frustrante, devido à resistência imposta pelos alunos:

Eu tentei aplicar uma metodologia que embasasse a língua em uso, mas foi extremamente frustrante, pois os alunos nem sequer participavam da aula. Para eles, eu estava “enrolando” e não dando aula (Lúcia – questionário 2).

Além do mais, Marisa e Lúcia ainda enfatizam que seus alunos demonstravam ter necessidade de aprender gramática por meio da sistematização:

Eles pediam que eu passasse matéria no quadro para eles copiarem. Para poder proporcionar-lhes mais conteúdo escrito, como era cobrada, busquei alguns livros didáticos direcionados ao ensino fundamental e me deparei com quadros enormes de gramática na primeira página, sendo considerados fundamentais para o ensino-aprendizado. No início fiquei me questionando como eu iria ensinar aquilo e se os alunos iriam aprender inglês daquela forma, mas acabei me enquadrando no esquema (Marisa – questionário 1).

Os alunos começaram a pedir que eu passasse a gramática pura no quadro, para que pudessem aprender algo, ou para escrever melhor (Lúcia – questionário 2).

Os extratos apresentados remetem ao método gramática-tradução, adotado durante a orientação estruturalista. Nas palavras de Pedreiro (2002, apud Peres, 2007:27), a gramática, sob esse método, era explicada de maneira dedutiva, ou seja, o professor explanava as regras de funcionamento da língua, enquanto os alunos simplesmente copiavam tais regras e as aplicavam nas atividades propostas.

Em síntese, percebo que, antes da implementação da Proposta Curricular (São Paulo, 2008) existiam algumas tentativas de uma nova abordagem para o ensino de gramática. Embora as participantes tenham tentado inovar em suas respectivas salas de aula, elas encontraram resistência por parte dos alunos. Tal resistência, segundo revelam os participantes deste estudo, se devia à presença da concepção estruturalista não só na prática do professor, como também arraigada no aluno, ou seja, ambos os lados consideravam que para ensinar/aprender uma língua seria necessário ministrar/saber gramática normativa.

Em outras palavras, tanto alunos como professores não entendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode se concretizar por meio da exposição aos contextos em que ela é realmente utilizada, conforme ressalta Larsen-Freeman (2003:19). Portanto, professores e alunos parecem conceber a gramática sob a ótica normativa, ou seja, como um conjunto de regras transmitido de maneira impositiva, conforme ressalta Possenti (1997:65), e não como uma ferramenta que visa a contribuir para a construção e interpretação do discurso, segundo Pires (1997, apud Basseti, 2006:35) e Larsen-Freeman (2003:18).

Por fim, os textos coletados neste estudo mostram que essas tentativas de mudança foram causadas por cursos de naturezas diversas que os professores participantes deste estudo realizaram até o ano de 2007.

3.1.2.2 Cursos

Os textos produzidos pelas professoras pesquisadas neste estudo revelaram que, antes de 2007, elas já refletiam sobre uma nova forma de se abordar a

gramática. Essa reflexão era consequência dos vários cursos realizados pelas participantes, conforme aponta o seguinte fragmento de Marta:

Na verdade esta proposta curricular já vem sendo desenhada desde 97 e a forma de se ver a gramática vem sendo passada aos professores em capacitações e cursos (Marta – questionário 2).

Esses cursos eram de naturezas variadas, como pós-graduação, extensão, capacitação e programas de estudo oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, conforme exemplifica Marta :

Eu lembro que em 97 nós éramos convocados para um curso chamado PEC (Projeto de Educação Continuada) com o objetivo de nos ajudar a não trabalharmos mais a gramática de forma isolada, ou seja, isolar a frase, nomear os seus termos sem contextualizá-la (Marta – questionário 2).

Considero que o curso *Reflexão sobre a Ação* foi o único que contribuiu para o meu ensino de gramática, porque aprendi que posso ainda ensinar gramática, mas de forma contextualizada (Lúcia – questionário 2).

De acordo com esses excertos, o propósito de tais cursos era fazer com que a gramática não fosse mais ensinada de maneira isolada, com um fim em si mesma. Entendo que a finalidade desses cursos era capacitar o professor a encarar a gramática como emergente de um ato comunicativo, ou seja, fazer com que o professor se desprendesse da concepção normativa de gramática, para criar mais oportunidades de uso e, assim, para a internalização da língua.

No que tange ao termo *contextualização*, ressalto que existe uma incoerência entre a prática e o discurso docente, pois, de acordo com Lúcia, contextualizar é sinônimo de enfatizar os conteúdos gramaticais que predominam em um texto:

Procuro ensinar tempos verbais, numerais, pronomes, adjetivos, etc que percebo serem os aspectos centrais para compreensão do texto trabalhado (Lúcia- questionário 2).

No entanto, ao dar ênfase às unidades estruturais de um texto, a ação do professor é definida por Ellis (1997:50) como tendo foco na forma. Portanto, Lúcia revela ainda estar atrelada à necessidade de *sistematização*, subtema do tema *reprodução*, já discutido anteriormente neste trabalho. Nesse sentido, a conotação que empresta ao adjetivo *contextualizada* fica, sem dúvida, comprometida.

O diagrama a seguir apresenta, graficamente, o tema *Tentativas de mudança* e as suas subdivisões:



Diagrama 2 - *Tentativas de mudança* e os seus subtemas.

Até o ano de 2007, então, o ensino da gramática convivia com tentativas de mudança que visavam a propor uma nova metodologia capaz de possibilitar uma aprendizagem mais *contextualizada*. No entanto, as professoras pesquisadas ainda estavam atreladas às concepções estruturalistas de linguagem, visto que a finalidade ainda era abordar a gramática por ela mesma, e não como uma ferramenta discursiva (Larsen-Freeman, 2003:18) na construção ou compreensão do discurso (Gil, Carazzai, 2005:174).

A seguir, apresento, graficamente, o fenômeno *ensinar a gramática da gramática da língua inglesa antes de 2007* e suas respectivas subdivisões:

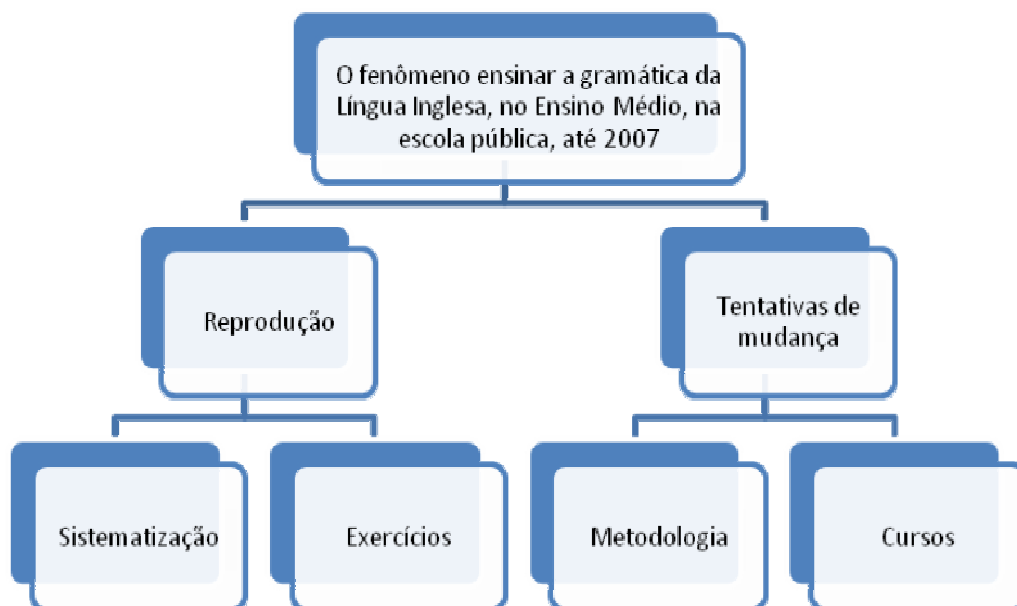


Diagrama 3 - O ensino da gramática até 2007.

Conforme demonstra o diagrama 3, o fenômeno *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, até o ano de 2007* era vivenciado pelas professoras participantes deste estudo da seguinte forma: elas reproduziam as práticas a que haviam vivenciado como alunas, práticas essas que tinham como enfoque a sistematização da língua e eram visíveis não somente na explicação da gramática, como também na sua aplicação por meio dos exercícios propostos. O referido fenômeno – *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, até 2007* – também era vivenciado por tentativas de mudança, as quais eram estimuladas por cursos que, conforme denotam os textos coletados neste estudo, tinham como meta propor uma nova forma para o ensino de gramática.

Finalizada a exposição acerca do fenômeno *ensinar a gramática a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública, até o ano de 2007*, passo agora a delinear o outro fenômeno objeto de estudo da presente dissertação.

3.2 O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE 2008

Nesta seção, apresento o fenômeno *ensinar a gramática a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008*. Ele está estruturado em dois temas, *diferenças* e *dificuldades*, que serão abordados nas seções que seguem.

3.2.1 Diferenças

Um dos temas que compõem o fenômeno em questão é *diferenças*. De acordo com os textos coletados neste estudo, as professoras pesquisadas consideram que a gramática é abordada de forma diferente no contexto da recente Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Línguas Estrangeiras (São Paulo, 2008), conforme exemplificam os fragmentos de Amélia e Marta:

Vejo a gramática diferente na atual Proposta, a vejo de uma forma contextualizada (Amélia - questionário 1).

De forma contextualizada, permitindo-nos um novo olhar na forma de trabalhar com o inglês utilizando outros recursos como o computador, figuras e tudo relacionado com temas atuais (Marta - questionário 1).

Ambas as participantes afirmam que a gramática está materializada de maneira “contextualizada” na mais recente Proposta Curricular para o ensino de Línguas Estrangeiras. Diante de tal afirmação, solicitei a elas que esclarecessem o que entendem por “contextualização”. Na concepção de Amélia e Marta:

Contextualizar é trabalhar a língua nas situações de uso (Amélia – questionário 2).

Bom, contextualizar a gramática é trabalhá-la a partir da realidade à qual ela está inserida (Marta – questionário 2).

Portanto, as duas participantes concebem o termo “contextualizar” no âmbito discursivo, ou seja, entendem que é o estudo da língua nas situações autênticas de uso. No entanto, percebo que há uma incoerência entre essa concepção e a prática docente, dado que as professoras ressaltam também que contextualizar é sinônimo de entender as unidades estruturais que predominam em um determinado texto. Embora o termo “contextualização” já tenha sido discutido na abordagem do fenômeno anterior, continuo argumentando a respeito nas seções e subseções seguintes devido ao grande número de menções a ele nos textos, o que sugere que o uso desse termo parece ser, em si, pouco esclarecedor.

Ao aprofundar minha interpretação, percebi que o tema *diferença* é constituído pelos subtemas *relação texto-gramática* e *metodologia*, discutidos nas subseções seguintes.

3.2.1.1 Relação texto-gramática

Os textos produzidos pelas professoras pesquisadas neste estudo revelam que uma das vertentes do tema *diferenças* consiste na *relação texto-gramática*, como ilustram os excertos a seguir:

A gramática é contemplada na proposta curricular, mas não é o ponto principal a ser ensinado. Ela aparece contextualizada no gênero estudado em cada bimestre e de forma bem sutil, para que o aluno a perceba e entenda, mas sem ter que fazer atividades que lhe peçam para completar espaços com verbos, pronomes, locuções verbais (Marisa – questionário 1).

A gramática aparece de acordo com os textos abordados nas situações de aprendizagem. Ela está relacionada com os assuntos e gêneros tratados nas situações de aprendizagem (Amélia – questionário 1).

Considerando-se os três conceitos de gramática mais conhecidos – a gramática normativa, que considera apenas a norma culta da língua e não leva em conta as demais variantes linguísticas (Travaglia, 2002:32); a gramática descritiva, cujo objetivo é explicitar como uma língua é utilizada (Possenti, 1997:64-65); e a gramática internalizada, que representa um conjunto de regras dominado pelos falantes de forma implícita –, os excertos anteriores permitem concluir que, para as professoras citadas, a Proposta Curricular (São Paulo, 2008) prioriza a gramática descritiva e a internalizada, pois ambas carregam uma perspectiva de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas que considera a língua sob o enfoque discursivo.

As professoras participantes deste estudo também atribuem o termo contextualização à gramática apresentada na Proposta Curricular (São Paulo, 2008):

Por exemplo em um texto encontramos muitos mecanismos que nos proporcionam análises dentro do mesmo . Para trabalhar pronomes pessoais podemos antes de passar aos alunos na ordem estipulada e de forma decorativa, observá-lo no texto em funcionamento e uso, pois assim fica mais fácil de gravá-lo e lembrar em novas situações de aprendizagem. Essa técnica serve para qualquer conteúdo e dá muito resultado (Marta – questionário 2).

Acho que estão contextualizadas, estão relacionadas às temáticas das aulas (Lúcia – questionário 1).

Elas estão contextualizadas (Amélia – questionário 2).

Embora o termo *contextualização* seja bastante recorrente nas textualizações, senti a necessidade de buscar mais confirmações a respeito dele, uma vez que, nos primeiros registros fornecidos pelas participantes, não haviam sido encontrados subsídios que levassem a compreender como essas professoras entendiam a contextualização que citavam e como abordavam a gramática de maneira contextualizada em suas aulas. Lúcia afirma que contextualizar a gramática significa abordá-la por meio de textos, e não de maneira isolada:

Entendo que seja desenvolver o estudo de itens gramaticais de textos, e não de forma isolada, sem contexto/texto (Lúcia – questionário 2).

Lúcia diz que contextualizar é abordar os itens gramaticais de um texto. Portanto, sua visão está atrelada a uma perspectiva estruturalista de linguagem e a um conceito normativo de gramática, visão essa que, conseqüentemente, vai na contramão do que determina a atual Proposta Curricular (São Paulo, 2008:42), voltada ao letramento, que não prioriza somente a gramática (SABER) ou as funções comunicativas (FAZER), mas propõe uma nova relação entre o FAZER e o SABER.

No entanto, ao dar ênfase aos elementos gramaticais que permeiam um determinado texto, o professor pode acabar dissociando a gramática do ato comunicativo, ou seja, ele pode enfatizar somente o SABER. Em outras palavras, conforme menciona Corder (1988:130), a gramática é entendida como o centro da aprendizagem, e não como um recurso na aprendizagem da língua.

3.2.1.2 Uma nova prática

O tema *diferenças* também é constituído pelo subtema *uma nova prática*. Esse subtema, segundo os textos coletados neste estudo, é caracterizado por um novo procedimento metodológico dado à gramática na atual Proposta Curricular, conforme ilustram os seguintes excertos:

Para trabalhar pronomes pessoais podemos antes de passar aos alunos na ordem estipulada e de forma decorativa, observá-lo no texto em funcionamento e uso, pois assim fica mais fácil de gravá-lo e lembrar em novas situações de aprendizagem. Essa técnica serve para qualquer conteúdo e dá muito resultado (Marta - questionário 2).

Procuro ensinar tempos verbais, numerais, pronomes, adjetivos, etc que percebo serem os aspectos centrais para compreensão do texto trabalhado (Lúcia - questionário 2).

Trabalho os elementos gramaticais necessários ao texto. Se o texto tem bastante recorrência de *verb to be*, esse conteúdo será trabalhado à parte, a fim de que depois eles possam interpretar melhor o texto (Amélia - questionário 2).

Embora as participantes revelem que a forma de abordar a gramática, sugerida pela Proposta Curricular, represente uma inovação metodológica, o que percebo, na verdade, é que os procedimentos que as professoras enfatizam não condizem com a ênfase no letramento em que a proposta se baseia. Na concepção

de Kern (2000:18), um dos princípios do letramento no ensino de línguas é denominado como “língua em uso”, ou seja, o letramento não se restringe somente à gramática ou a sistemas de escrita; significa entender como a língua é usada e que papel social desempenha nos contextos escritos e falados.

Ainda de acordo com Kern (2000:3), a gramática, no enfoque do letramento, tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento literário e cultural do aluno. Assim, ao abordar os elementos gramaticais que predominam em um determinado texto, o professor transgride o princípio abordado pelo autor, pois dissocia a língua do seu contexto de uso.

Marisa ressalta que a gramática materializada na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) é a que conduz o aluno a refletir sobre a língua. Nas palavras da participante:

Nós, professores, somos levados a explicar a gramática sim, mas de uma forma mais tranqüila e menos enfática para os alunos que se preocupam mais com o entendimento do texto em si, para realizarem as atividades propostas (Marisa – questionário 1).

Depois de fazer tais asserções, Marisa foi solicitada a explicitar o que significa “ensinar a gramática de uma forma mais tranqüila e menos enfática”. Para a participante, ensinar a gramática seguindo as orientações da Proposta Curricular é fazer com que os alunos possam deduzir o funcionamento das regras gramaticais:

Bom, ao trabalhar a proposta curricular, não deixo de ensinar os pontos gramaticais necessários aos alunos, mas faço de forma mais simples agora, deixando para eles deduzirem as diferenças entre tempos verbais, por exemplo: *simple past* e *present perfect*. Deixo que eles também vejam os pontos e criem suas regras para entenderem como utilizar cada expressão (Marisa – questionário 1).

Segundo Marisa, a Proposta Curricular exige uma nova forma de se abordar a gramática em sala de aula, forma essa que a participante afirma praticar da seguinte forma: em vez de expor aos alunos o funcionamento das regras da língua, leva os educandos a refletirem sobre ele. Decerto, a mudança mencionada por Marisa se reflete simplesmente na alteração da sua forma de abordar a gramática. Em outras palavras, a participante mudou a sua prática de ensino, mas a concepção de ensino-aprendizagem estruturalista e o tipo normativo de gramática ainda subjazem a sua prática docente, visto que, mesmo de forma indutiva, o enfoque é entender a língua pela língua, e não a língua aplicada em seus contextos de uso.

Portanto, verifica-se que a Proposta Curricular, na concepção das professoras participantes deste estudo, sugere novas formas de se ensinar a gramática da língua inglesa. Desde a sua implementação, ocorrida em 2008, o objetivo é focalizar os elementos gramaticais predominantes nos textos. Além disso, o professor tem como função lançar mão de mecanismos que levem os alunos a refletirem sobre o funcionamento do sistema linguístico. Apesar das novidades que apresenta, o professor continua atrelado à sua formação estruturalista, revelando que de fato, qualquer alteração que a Proposta Curricular possa ter trazido não promoveu a reflexão crítica do professor e não repercutiu em sua visão de linguagem e aprendizagem de língua estrangeira.

Assim, percebo que existe uma incoerência entre o que a Proposta sugere e a prática docente quanto ao ensino de gramática, dado que a Proposta Curricular (São Paulo, 2008) voltada ao letramento está embasada na relação entre o SABER (conhecimento gramatical da língua) e o FAZER (conhecimento comunicativo da língua), cujo propósito é “propiciar a construção de um ensino de línguas capaz de

promover a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (p.42).

A Proposta Curricular (São Paulo, 2008:42) parte do princípio de que a gramática deva ser abordada aliada ao ato comunicativo, ou, como menciona Larsen-Freeman (2003:18), como uma ferramenta discursiva que visa a contribuir para a construção ou interpretação dos discursos escrito e oral. Contudo, ao elencar as unidades gramaticais que predominam em um texto, mesmo que de forma indutiva, o professor aborda a gramática pela gramática, apesar de afirmar que, agora, a gramática está “contextualizada” nos textos que compõem as atividades propostas nos Cadernos.

A seguir, o diagrama dispõe graficamente o tema *diferenças* e os seus subtemas: *relação texto-gramática* e *uma nova prática*.



Diagrama 4 - *Diferenças* e seus subtemas.

Ao observarmos o diagrama 4, percebemos que, a partir de 2008, as professoras participantes deste estudo entendem que a gramática está materializada de uma forma diferente. Na atual Proposta Curricular (São Paulo, 2008), de acordo com as docentes pesquisadas, a gramática está relacionada aos textos e o objetivo

é abordar as estruturas gramaticais que os compõem. Logo, isso requer novas práticas para o ensino da gramática, pois a atual Proposta Curricular (São Paulo, 2008) sugere que o professor não mais exponha o funcionamento da regra, mas sim proponha formas que levem o aluno a compreendê-lo.

No entanto, concluo que a diferença se situa apenas no âmbito do discurso, uma vez que a prática de ensino ainda tem como meta o foco na forma (Ellis 1997:50), pois abordar os elementos ou unidades estruturais que predominam em um texto faz entender que o propósito seja enfatizar os aspectos normativos da língua, e não criar oportunidades que levem os alunos a internalizar a língua ensinada.

Na próxima subseção, abordo o tema *dificuldades*, que também estrutura o fenômeno em interpretação.

3.2.2 Dificuldades

Além do tema *diferenças*, o fenômeno *ensinar a gramática da Língua inglesa, sob a perspectiva do professor, a partir da Proposta Curricular de 2008* também é composto pelo tema *dificuldades*. O que se entende por *dificuldades* são os percalços encontrados pelos professores ao ensinarem a gramática apresentada na Proposta Curricular, conforme evidenciam os seguintes excertos:

Eu sempre tive dificuldade com a gramática. Agora me vejo numa situação difícil, pois sou obrigada a ensinar um conteúdo que mal domino (Amélia – questionário 2).

Alguns exercícios de gramática, como os que abordam o *present perfect*, no 3º ano são difíceis. Se para mim é difícil imagina para os alunos (Marta – questionário 2).

Nos constantes retornos aos textos, pude observar que o tema *dificuldades* se constitui nos subtemas: *conhecimento linguístico* e *ausência de capacitação*, subtemas delineados nas subseções seguintes.

3.2.2.1 Conhecimento linguístico

De acordo com os relatos das professoras pesquisadas neste estudo, a falta de conhecimento linguístico, entendido como o conjunto de saberes a respeito da estrutura e funcionamento da língua, gera dificuldades tanto para professores como para alunos. Algumas participantes revelam ter limitações quanto à língua que ensinam, conforme apontam os fragmentos a seguir:

Algumas séries têm uns textos que não vi nem na faculdade (Marta – questionário 2).

Acho o vocabulário apresentado na proposta muito difícil (Amélia – questionário 2).

Como se pode observar nos excertos citados, tanto Amélia como Marta se sentem desconfortáveis em abordar em sala de aula um assunto sobre o qual, segundo elas, não têm muito conhecimento. As participantes revelam que essa dificuldade não se traduz somente na gramática, mas na língua como um todo.

Desse modo, é possível entender que tanto Marta como Amélia se sintam inseguras quanto aos seus conhecimentos sobre a língua que ensinam, o que representa uma questão bastante problemática, tendo em vista que a atual Proposta Curricular (São Paulo, 2008) sugere um ensino de línguas voltado às várias situações de uso. Assim, cabe perguntar: como um professor que mal tem contato com o idioma que leciona vai poder oferecer ao seu aluno um ensino voltado à

língua em contextos autênticos de uso? Talvez essa seja a questão crucial quando se pensa no ensino de língua estrangeira, na escola pública.

Os textos coletados neste estudo indicam ainda que a dificuldade linguística dos alunos também é um dos percalços encontrados pelos professores:

Sabe, tem algumas vezes que fica complicado de deixar que façam isso sem dar uma (grande) ajudinha, pois eles não têm base, ou pelo menos a que a apostila da proposta espera que tenham, eles não sabem vocabulário e muito menos as regras gramaticais básicas, como o uso do (bendito) *verb to be*, que todos conhecem, mas nem sabem pra que serve (Marisa – questionário 2).

Os alunos têm dificuldade em lidar com a gramática, pois desconhecem regras gramaticais básicas. Isso me dá muito trabalho (Amélia – questionário 2).

Porque nem sempre os alunos têm conhecimento prévio sobre os temas gramaticais trabalhados em outras séries para entender o que está sendo trabalhado na série em que ele está atualmente matriculado. Como ensinar *present continuous* a alunos que não sabem nem sequer o que são verbos? (Marta- questionário 2).

Os textos apresentados pelas participantes expressam fortes indícios de que a visão estruturalista de linguagem ainda está presente nas suas concepções sobre o ensino de uma língua estrangeira, dado que elas deixam bem claro que aprender uma língua é ter pleno conhecimento das estruturas gramaticais que a compõem (Uphoff, 2008:9). Além disso, os seus excertos revelam uma das características mais comuns da orientação estruturalista, segundo Hutchinson e Waters (1986:27): a progressão gradativa de itens gramaticais, ou seja, parte-se de estruturas mais simples até as mais complexas.

Em vez de focar o ensino na progressão de conteúdos gramaticais, acredito que se deveriam criar oportunidades para a internalização da língua, isto é, segundo Larsen-Freeman (2003:19), seria mais profícuo recriar na sala de aula ambientes que levem o aluno a utilizar a língua em situações de uso. Contudo, reconheço que

a implementação da Proposta Curricular, em 2008, gerou um problema muito sério, uma vez que as mudanças sugeridas atingiram todas as séries ao mesmo tempo. Para as primeiras séries, as novidades da Proposta Curricular podem ser concretizadas paulatinamente; para o Ensino Médio, contudo, as mudanças tendem a ser mais drásticas, pois se espera que abandonem uma visão e uma vivência estruturalista da língua estrangeira, para adotar um enfoque baseado no uso, nas práticas sociais mediadas pela linguagem, no letramento.

Além das dificuldades lingüísticas, as professoras também se sentem incapacitadas a aplicar a gramática nas suas aulas. A seguir, discorro sobre o subtema *ausência de capacitação*.

3.2.2.2 Ausência de capacitação

Conforme apontam as professoras participantes deste estudo em seus respectivos textos, a ausência de capacitação para a aplicação dos Cadernos de língua inglesa interfere nas aulas ministradas, como ilustrado pelo comentário de Marta:

Eu, que estava acostumada a trabalhar a gramática pura, agora sou obrigada a abordar a gramática de uma outra maneira, vi que estava totalmente perdida (Marta – questionário 2).

Marta revela um certo desconforto em lidar com a gramática da atual Proposta Curricular, voltada ao letramento, uma vez que o ensino normativo de gramática permite uma espécie de comodismo por parte do professor, pois, sob essa perspectiva, basta o professor explicar e aplicar a regra para que se chegue a um resultado. Essa visão contrapõe-se à orientação com ênfase no letramento, que,

na concepção de Kern (2000:3), prepara o aluno a enfrentar as ambiguidades da língua, em vez de levá-lo a confiar em fórmulas gramaticais simplistas.

Amélia afirma ter participado de alguns cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino da região em que atua, direcionados a capacitar o professor para utilizar os Cadernos de língua inglesa em sala de aula. De acordo com a participante, esses cursos não a ajudaram a abordar a gramática apresentada nos Cadernos, mas sim a utilizar textos. O excerto seguinte ilustra o argumento exposto:

Eu aprendi inglês na raça com os cursos oferecidos pela DE. Eu fiz 1 no começo do ano. O curso passava textos e ensinava como trabalhar com os textos. Esse curso não passou como trabalhar a gramática. O curso ensinava como trabalhar a proposta (Amélia – questionário 2).

Refletindo sobre o excerto acima, infiro que a participante entende que abordar a gramática significa explicar os elementos estruturais que descrevem a língua ou, em outras palavras, dar um enfoque normativo à gramática. Portanto, a participante não entende que a gramática não possa ser trabalhada aliada à comunicação, conforme afirmam alguns autores, como: Widdowson (1991:14), Corder (1988:130), Larsen-Freeman (2003:18), Pires (1997, apud Basseti, 2006:35) e o próprio texto da Proposta Curricular (São Paulo, 2008:42).

A ausência de capacitação ou uma capacitação inadequada, de acordo com os argumentos apresentados, é uma problemática que vem comprometendo a implementação dessa recente Proposta Curricular para o Ensino de Língua Estrangeira (São Paulo, 2008), uma vez que o professor não teve a oportunidade e o tempo necessários para conhecer a proposta, refletir sobre ela e elaborar formas de implementá-la.

A seguir, exponho, graficamente, o tema *dificuldades* e seus subtemas: *conhecimento linguístico* e *ausência de capacitação*.

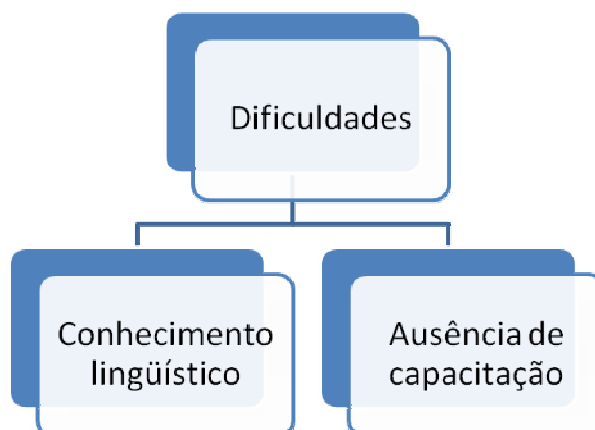


Diagrama 5 - *Dificuldades* e seus subtemas.

Na visão das professoras participantes deste estudo, o fenômeno ensinar a gramática *a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008* revela dificuldades linguísticas tanto por parte do professor como por parte do aluno. Além disso, as professoras mencionam não terem sido capacitadas para lidar com o material em sala de aula.

O diagrama a seguir retoma o fenômeno em questão e apresenta os temas que o compõem:

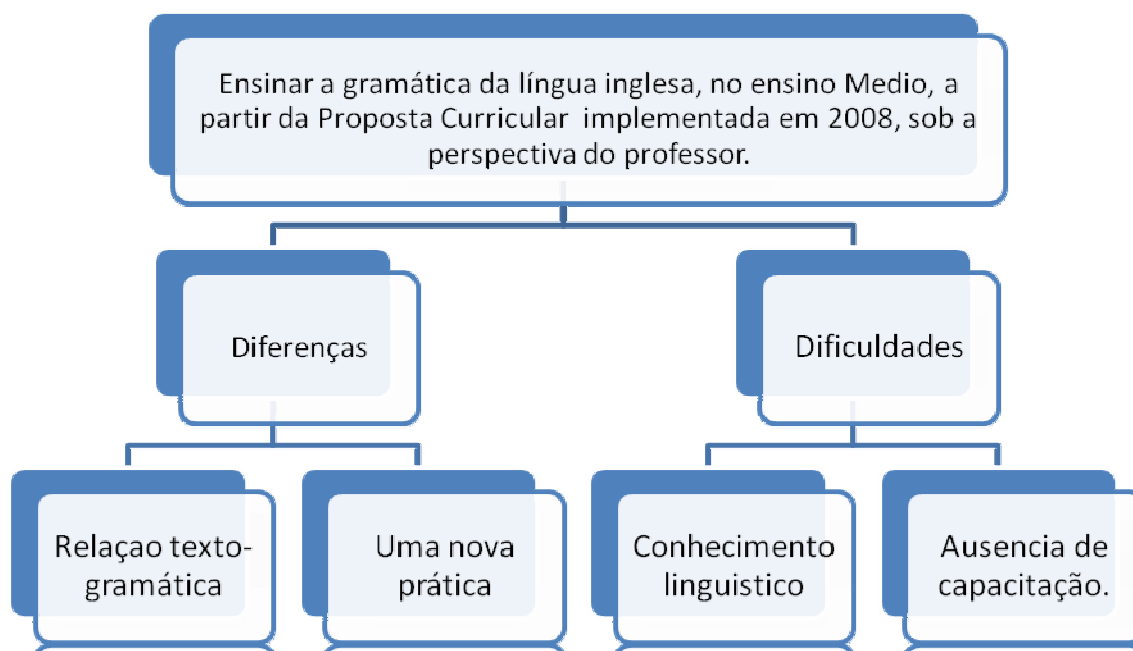


Diagrama 6 - O ensino da gramática a partir de 2008.

Ao examinarmos o diagrama 6, notamos que fenômeno o *ensinar a gramática da língua inglesa no Ensino Médio, na escola pública estadual, a partir da Proposta Curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008* é vivenciado da seguinte maneira: os professores percebem que, a partir da implementação da Proposta Curricular, a gramática está relacionada aos textos. Dessa forma, espera-se que surja uma nova forma de ensiná-la. Além disso, o fenômeno revela dificuldades que se traduzem no conhecimento linguístico tanto do aluno como do professor. Ademais, as professoras relatam que não tiveram capacitação para aplicar a Proposta Curricular (São Paulo, 2008) em sala de aula.

O próximo passo deste trabalho é confrontar os dois fenômenos interpretados: *ensinar a gramática da língua inglesa antes da Proposta Curricular de 2008*; e *ensinar a gramática da língua inglesa após a implementação da Proposta Curricular de 2008*.

3.3 O CONFRONTO

Após apresentar os temas que estruturam os dois fenômenos em foco neste estudo, apresento um confronto entre eles e analiso as descobertas que deles emergem. Para tanto, considero oportuno reproduzir os diagramas dos dois fenômenos em questão:

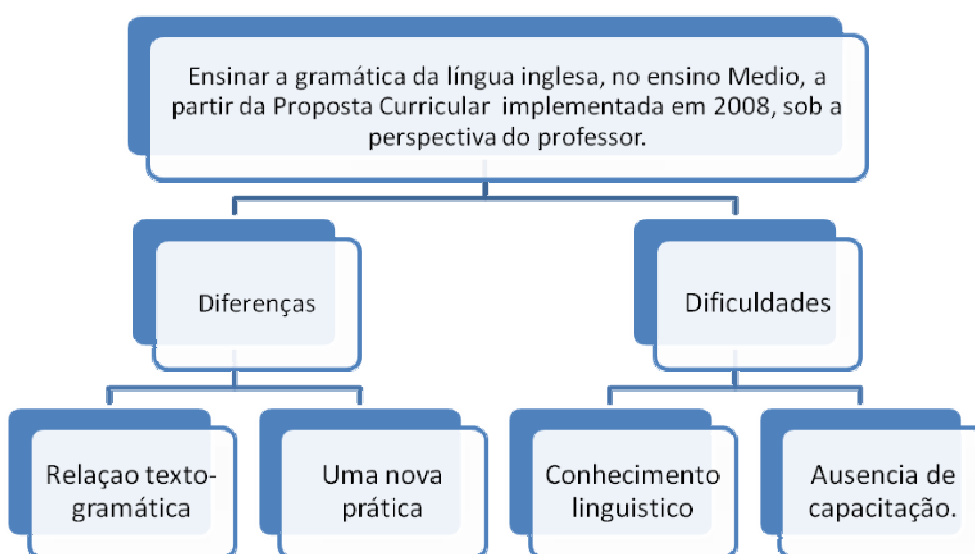
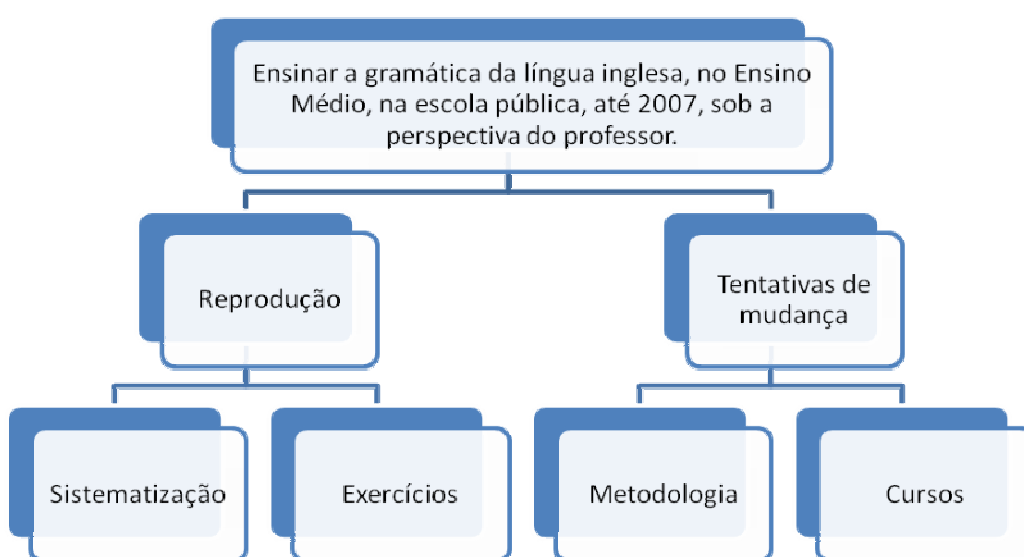


Diagrama 6 - A Gramática a partir de 2008.

Ao observar os dois diagramas, percebo que a reprodução é mais evidente no período que antecede a implementação da Proposta Curricular. Entretanto, ao interpretar a relação texto-gramática, citada no segundo fenômeno, entendo que ela envolve um certo nível de reprodução, uma vez que as professoras continuam a ensinar a gramática pela gramática, mesmo com a utilização de uma prática pedagógica diferenciada que destaca o papel do texto e da compreensão escrita.

No primeiro fenômeno, os procedimentos adotados pelas participantes deste estudo eram a sistematização da gramática e a sua aplicação por meio de exercícios. Esses procedimentos eram um reflexo do processo de ensino-aprendizagem de línguas que essas professoras vivenciaram como alunas. A partir da implementação da Proposta Curricular em 2008, a gramática é vista sob uma ótica diferente; ela está relacionada aos textos, o que, na concepção das professoras participantes, é entendido como contextualização. No entanto, isso requer uma nova prática para o ensino de gramática. Contextualizar, para as professoras participantes, significa enfatizar os elementos gramaticais que predominam nos textos. Logo, essa visão revela que a gramática é o centro da aprendizagem, e não uma ferramenta discursiva na construção e compreensão do discurso, como apresentada por Larsen-Freeman (2003:18).

Ao contrastar os dois fenômenos, concluo que, até 2007, tentava-se implementar mudanças no processo de ensino-aprendizagem de inglês, cuja finalidade era propor procedimentos metodológicos diferentes para o ensino de gramática. Essas mudanças, estimuladas por cursos de naturezas diversas, como pós-graduação, especialização e programas de estudos oferecidos pela Secretaria da Educação, visavam a ampliar a visão do professor a respeito da gramática, ou seja, conscientizá-lo de que a gramática é muito mais que um conjunto de regras, é

uma ferramenta a ser utilizada no ato comunicativo, devendo ser aliada ao contexto de uso da língua.

Entretanto, mesmo com a implementação da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), percebo que essa mudança ainda está no plano da tentativa, uma vez que a prática de ensino dessas professoras participantes ainda privilegia a gramática normativa, isto é, as suas práticas condizem com o que Ellis (1997:50) define como “foco na forma”, ou seja, o foco do ensino ainda é a gramática pela gramática, e não a gramática aliada ao ato comunicativo.

Ao examinar os dois diagramas, observo que, em 2008, o conhecimento lingüístico passou a ser considerado como dificuldade. Isso porque o conhecimento lingüístico requisitado na atual Proposta Curricular, com enfoque no letramento, não se restringe à gramática ou a sistemas de escrita, abrangendo a compreensão de como a língua é usada tanto no contexto escrito como no falado.

Pacheco (2006:41) afirma que no letramento os alunos aprendem a lidar com as ambigüidades e as incertezas da língua, em vez de confiarem em fórmulas gramaticais simplistas. Até o ano de 2007, como não havia nenhuma proposta oficial voltada para o ensino de língua estrangeira, a adoção de procedimentos e a utilização de materiais didáticos ficavam sob a responsabilidade do professor. Ele, no entanto, poderia, de certa forma, ocultar as suas imperfeições quanto à língua que ensina ao adotar procedimentos voltados ao estruturalismo, os quais não evitam que os alunos tenham contato com as ambigüidades e as incertezas da língua, tampouco que eles coloquem o conhecimento do professor em xeque.

A partir de 2008, o professor de inglês não tem mais autonomia completa para adotar os procedimentos metodológicos e os materiais didáticos que mais lhe são convenientes, uma vez que agora ele é obrigado a seguir uma proposta, que

não mais considera a língua somente sob o enfoque normativo, mas sim nas mais diversificadas situações de uso. Portanto, com a implementação da Proposta Curricular de 2008, o conhecimento lingüístico passa a ser considerado pelo professor de inglês como uma das barreiras para a sua prática pedagógica, dado que ele tem de enfrentar as ambiguidades e as incertezas da língua.

Finalizada as interpretações dos fenômenos que compõem este estudo, resta agora apresentar as considerações finais da presente dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado, o propósito estabelecido neste trabalho foi o de descrever e interpretar dois fenômenos, vivenciados em momentos distintos: *ensinar a gramática da língua inglesa antes e após a implementação da Proposta Curricular de 2008*. Para tanto, a orientação metodológica escolhida para a realização do estudo foi a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Os textos coletados revelaram que, após a implementação da Proposta Curricular, o ensino da gramática passou a ser vivenciado de acordo com práticas pedagógicas diferentes. Nas constantes leituras dos textos, pude verificar que, até o ano de 2007, as professoras participantes pautavam as suas aulas na concepção estruturalista de linguagem e em uma visão normativa de gramática. Segundo evidenciaram, essa abordagem estruturalista no ensino era uma reprodução do processo de ensino-aprendizagem que elas haviam vivenciado como alunas da língua que hoje ensinam. Nessa mesma época, as professoras passaram por cursos cujo objetivo era propor uma nova forma de abordagem da gramática, mas, até então, suas tentativas de mudança só causavam frustração, pois encontraram resistência por parte do alunado e geral.

Com a implementação da Proposta Curricular de 2008, as professoras participantes perceberam que a gramática está materializada de uma maneira diferente, isto é, a gramática está relacionada aos textos. Sendo assim, a atual Proposta demanda uma nova prática de ensino da gramática. Para as professoras participantes, a ênfase dada à leitura e aos textos gera a percepção de que a gramática passa a ser abordada de maneira contextualizada. Na concepção dessas docentes, contextualizar é compreender as estruturas predominantes nos textos.

Entretanto, o que se percebe é uma tentativa de mudar o como ensinar, sem mudar as concepções de linguagem e aprendizagem. Dessa forma, o enfoque que passa a ser dado ao ensino da gramática não revela transformações substanciais.

Os resultados obtidos com esta pesquisa podem servir de subsídios para capacitar o professor de inglês da escola pública a compreender as concepções de linguagem e gramática que correspondem à atual Proposta Curricular para o Ensino de Línguas Estrangeiras, pois, ao confrontar os dois fenômenos investigados, observei que a Proposta Curricular sugere procedimentos que não são adotados pelas professoras participantes deste estudo, visto que ainda continuam a abordar a gramática como o centro da aprendizagem, e não como uma ferramenta no ato comunicativo.

Este trabalho contribui ainda para a Linguística Aplicada, mais especificamente no que se refere à área de formação de professores, uma vez que, além dos argumentos apresentados no parágrafo anterior, fica evidente por meio dos textos coletados que as práticas adotadas pelas professoras pesquisadas carecem de cunho reflexivo. O presente argumento pode ser exemplificado levando em conta o tema *reprodução*, dado que, até 2007, as professoras simplesmente aplicavam procedimentos que haviam vivenciado como alunas da língua que ensinam, e não refletiam sobre o que faziam.

Após a implementação da Proposta Curricular de 2008, as professoras, embora afirmem adotar um procedimento diferente quanto ao ensino da gramática, conforme revelam seus textos, ainda estão atreladas à concepção estruturalista. Entretanto, cabe mencionar que há ainda muito mais a se considerar com relação à ausência de reflexão na prática do professor de inglês.

Acredito que a presente pesquisa contribuirá também para outros estudos que envolvam não somente a gramática, mas o letramento como um todo. Dessa forma, meu trabalho fornece subsídios para se pensar a capacitação dos professores de língua inglesa das escolas públicas, levando-os a praticar as recomendações da Proposta Curricular em sala de aula pois, de acordo com os textos coletados, uma das maiores dificuldades dos professores de língua inglesa é saber como aplicar a referida Proposta.

Para encerrar, gostaria de ressaltar que, em dois anos como pesquisador e como aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, amadureci pessoal e profissionalmente. Sinto que agora assumo uma postura mais crítica com relação à minha prática como professor de línguas, procurando entender as concepções de gramática e de linguagem subjacentes, a fim de não cair em contradições. Espero que este trabalho também possa proporcionar esse tipo de reflexão aos colegas da área, tanto a professores em formação como a profissionais atuantes nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BASSETI, Mariela Z. (2006). *A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro M. (2008). *Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade de Campinas.

BUSNARDO, Joanne & BRAGA, Denise B. (1987). Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: Sandra J. Savignon & Margie S. Berns, (eds), *Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings*. Massachussets: Addison Wesley.

CANAGARAJAH, Suresh (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*. 40, 1, p.9-34.

CELCE-MURCIA, Marianne & HILLES, Sharon (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press.

CHOMSKY, Noam (1966). Linguistic theory. In: John Patrick Brierley Allen & Paul Van Buren (eds.), *Chomsky: Selected Readings*. London: Oxford University Press.

CONEJO, Cassia R. (2007). O estruturalismo e o ensino de línguas. *Línguas & Letras*, Vol.8, p.225-242.

CORDER, Stephen P. (1988). Pedagogic grammars. In: William E. Rutherford; Michael Sharwood-Smith (eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. New York: Newbury House.

ELLIS, Rod. (1997). *SLA Research and language teaching*. New York: Oxford University Press.

FRADE, Celso. (1994). *Instrução gramatical no ensino de inglês como língua estrangeira: investigação e crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, Maximina M. (1998). *Computer – mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflection upon job activities*. Unpublished PhD Thesis. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

_____ (2006). *A formação de professores e a abordagem hermenêutico-fenomenológica*. Comunicação apresentada no I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, Florianópolis.

_____ (2007). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica*. Projeto de Pesquisa “A formação de professores de idiomas sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico” (excerto). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (2008). *Processo de tematização na abordagem hermenêutico-fenomenológica*. Seminário de Pesquisa: Descrição e interpretação de experiências sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico. LAEL , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (2009). *A interpretação de experiências de vida sob um olhar hermenêutico-fenomenológico*. Palestra de abertura do I Encontro de Pesquisadores da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. GEAHF (Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-fenomenológica). Centro Brasileiro Britânico: São Paulo.

GIL, Glória & CARAZZAI, Márcia (2005). *A gramática e o ensino da gramática: um estudo qualitativo das crenças e práticas de professores de inglês-LE*. In: Glória Gil; Andréia S Rauber; Marcia R Carazzai & Joana Bergsleithner (orgs.), *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

HERMANN, Nadja. (2002). *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: Dp&A Editora.

HUTCHINSON, Tom & WATERS, Alan. (1987). *English for specific purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYMES, Dell H. (1972). Models of interaction of language and social life. In: John J. Gumperz & Dell H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart et Winston.

IFA, S. (2006). *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade de digitalização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KERN, Richard. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1991). Teaching Grammar. In: Marianne Celce-Murcia. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2ed. Boston, MA: Heinle Publishers.

_____ (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Heinle/Thomson.

LUFT, Celso P. (1995). *Língua e Liberdade*. 4ed. São Paulo: Ática.

MATSUDA, Paul K. (2001). Reexamining audiolingualism: on the gênese of reading and writing in L2 studies. In: Diane D. Belcher & Alan R. Hirvela (eds.), *Linking literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections*. Michigan: University of Michigan.

MOUSTAKAS, Clark (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.

NICHOLLS, Susan M. (2001). *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.

ODLIN, Terence (ed.). (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

PACHECO, Denise Gomes Leal C. (2006). *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese (Doutorado em Letras Modernas). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PALMER, Frank R. (1972). *Grammar*. Harmondsworth: Penguin Books.

PEDREIRO, Silvana F. (2002). *O movimento comunicativo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília.

PERES, Maria José P. (2007). *O foco da gramática no ensino contemporâneo de Línguas*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília.

PERINI, Mario A. (1997). *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.

PIRES, Edivalda A. (1997). A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: Maria Antonieta A. Celani (org.), *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC.

POSSENTI, Sírio. (1997). Por que (não) ensinar gramática na escola? In: Maria Teresa G. Pereira (org.), *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICOEUR, Paul. (1986/2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica II*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

SANTOS, Edley M. (2001). *Gramática e língua estrangeira numa escola de Ensino Médio: o que se ensina*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

SÃO PAULO (2008). Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Estrangeira Moderna - Inglês para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. Coordenação: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/PROP_LEM_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 10/04/08.

SCHLEIERMARCHER, Friedrich D. (1994). Foundations: general theory and art of interpretation. In: Kurt Mueller-Vollmer (ed.), *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. New York: The Continuum Publishing Company.

SOKOLOWSKI, Robert. (2004). *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola.

TRAVAGLIA, Luiz C. (2002). *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez.

UPHOFF, Dörthe. (2008). A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: Carmen Z. Bolognini (org.), *Discurso e Ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

VAN MANEN, Max. (1990). *Researching lived experiences; human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse.

VILAS BOAS, Carlos H.; VIEIRA, Dark S. & COSTA, Ivana Mara F. (2004). *Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira*. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf>. Acesso em: 01/09/09.

WIDDOWSON, Henry G. (1991). *Aspects of language teaching*. New York: Oxford University Press.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)