



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

VALESKA GRACIOSO CARLOS

**A CONCEPÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL DOS ALUNOS
DE INGLÊS DO 4º ANO DE LETRAS ANGLO-
PORTUGUESAS**

**LONDRINA
2006**

VALESKA GRACIOSO CARLOS

**A CONCEPÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL DOS ALUNOS
DE INGLÊS DO 4º ANO DE LETRAS ANGLO-
PORTUGUESAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

**LONDRINA
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

C437c Carlos, Valeska Gracioso.
A Concepção do Ensino Gramatical de alunos de inglês do 4º ano de Letras Anglo-portuguesas / Valeska Gracioso Carlos – Londrina, 2006.
97f: il. ; 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2006.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Universidade Estadual de Londrina. II. Título.

CDD 428.24

VALESKA GRACIOSO CARLOS

**A CONCEPÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL DOS ALUNOS
DE INGLÊS DO 4º ANO DE LETRAS ANGLO-
PORTUGUESAS**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito - Orientadora

Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicksi –
UEM

Profa. Dra. Regina Maria Gregório - UEL

Londrina, 26 de setembro de 2006.

DEDICATÓRIA

À minha mãe Irene

AGRADECIMENTOS

À Dra. Alba Maria Perfeito, pela valiosa orientação, pela paciência e pelos ensinamentos de vida,

Às Dras. Regina Maria Gregório e Martha XXXXX, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação,

A todos os professores do programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, que de alguma forma contribuíram para este trabalho se realizasse,

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação do CCH da UEL, sempre dispostos a ajudar,

Aos meus colegas do Programa de mestrado, em especial, Leandro Tadeu, Vilma Barreira, Eduardo Ferreira, Rosangela Pezente, pela especial atenção, carinho e aprendizado que construímos juntos nessa caminhada,

Aos Professores Mestre Samantha Ramos e Francisco Fogaça que, generosamente, cederam suas aulas para a realização dos questionários,

Aos participantes que se dispuseram a responder os questionários,

À minha família, que sempre esteve a meu lado, em todos os momentos da minha vida,

Às minha amigas de todas as horas, Ana Elisa, Ana Lucia, Luciana, Fernanda, Vanina, pelo apoio nos momentos difíceis,

Aos novos amigos que fiz em Londrina, em especial, Juliana, Fabrisia, Anna Martha, Rogério, por estarem ao meu lado,

Ao Pedro, pelo companheirismo e pelos anos que passamos juntos,

À Márcia e Rubem Cauduro, pela confiança que depositam em mim,

A todos, que de alguma forma tornaram esse trabalho possível,

A Deus, que guia e orienta a minha vida.

A palavra é uma espécie de ponte laçada entre mim e o outro. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor.

Bakhtin

CARLOS, Valeska Gracioso. **A concepção do ensino gramatical dos alunos de inglês de 4º ano de letras anglo-portugues.** Londrina, 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

RESUMO

Na área da Lingüística Aplicada e relacionada à Formação de Professores tem-se discutido a respeito de como ensinar a gramática em aulas de Língua Estrangeira. Partindo da hipótese de que os professores têm dificuldade em abordar a gramática de forma contextualizada, o trabalho em pauta apresenta alguns resultados de uma pesquisa feita com alunos do quarto ano de Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina sobre a concepção do ensino gramatical de tais alunos. Nesse contexto, a pesquisa parte do pressuposto de o ensino gramatical não pode ser visto como ultrapassado e incapaz de estimular o ensino de língua estrangeira, contudo merece ser concebido de maneira diversa à abordagem tradicional. Ensinar a gramática não pode ser sinônimo de ensinar uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Considerando que, hoje, a língua inglesa é a língua estrangeira mais abordada, seja em escolas públicas, ou em escolas privadas, torna-se de extrema relevância repensar em como ensiná-la. Para efetuar a pesquisa, um questionário foi elaborado com o objetivo de captar como um recém formado está tratando a questão do ensino gramatical. O questionário em questão, respondido por cinquenta alunos dos períodos vespertino e noturno, foi composto de 16 questões, sendo 10 delas abertas. A análise dos dados foi quantitativa e descritiva. Por meio da análise, concluiu-se que muitos alunos ainda apresentam uma visão tradicional para o ensino da gramática, ainda que tenham embasamento teórico sobre o assunto. A pesquisa revelou ainda uma forte insatisfação dos informantes em relação ao seu curso de formação e em relação ao ensino de Inglês.

Palavras Chave: Formação de Professores. Ensino Gramatical. Língua Inglesa.

CARLOS, Valeska Gracioso. **The conception of the grammatical education of the pupils of English of 4^o year of letters anglian-Portuguese.** Londrina, 2006. 97f. Dissertation (Master in Studies of the Language) - State University of Londrina, 2006.

ABSTRACT

In Applied Linguistics and Teaching Training area, how to teach grammar in foreign language classes has been a subject in many discussions. Based on the hypothesis that teachers have difficulty to approach the contextual grammar, this thesis presents some results of a research done with students of the fourth year of an English Language Course of Londrina University about their conception of grammar teaching. In this context, this research assumes that the grammar teaching cannot be seen as obsolete and unable to give to foreign language classes its stimulus, however, it deserves to be conceived differently from the traditional approach. Teaching grammar cannot be the same as teaching a foreign language, or even a mother language. Considering that nowadays English is the language best taught in public and private schools, it becomes relevant to rethink the way it should be thought. Some questionnaires were elaborated with the objective to understand how these future teachers are dealing with the grammar teaching issue. This questionnaire answered by 50 students from evening and night classes, was composed by 16 questions, which 10 of them were open-ended. The data analysis was quantitative and descriptive. Through the analysis we concluded that many of these students still present the traditional view of teaching grammar, although many of them present theoretical knowledge about the subject. The research also revealed a strong dissatisfaction of the students towards their teacher's education course.

Keywords: Teachers Training. Grammatical Teaching. English.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Grade curricular para a 1ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006.....	44
Tabela 2 –	Grade curricular para a 1ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005.....	45
Tabela 3 –	Grade curricular para a 2ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006.....	46
Tabela 4 –	Grade curricular para a 2ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005.....	46
Tabela 5 –	Grade curricular para a 3ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006.....	47
Tabela 6 –	Grade curricular para a 3ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005.....	48
Tabela 7 –	Grade curricular para a 4ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006.....	49
Tabela 8 –	Grade curricular de disciplinas optativas para a 4ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006	50
Tabela 9 –	Grade curricular para a 4ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005.....	51
Tabela 10 –	Fatores sexo/ idade	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Onde aprendeu inglês?.....	60
Gráfico 2	– Onde concluiu Ensino Médio?	61
Gráfico 3	– Como o professor abordava a gramática no Ensino Médio?	62
Gráfico 4	– Ensino de Língua Inglesa abordado na Licenciatura	63
Gráfico 5	– Dá aulas de Língua Inglesa?	65
Gráfico 6	– Concepção de linguagem mais produtiva para a LI	70
Gráfico 7	– Preparado para abordar o ensino de gramática através de um enfoque interacional?	75
Gráfico 8	– Confiante quanto a produção oral em Língua Inglesa?	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	16
2 Linguagem, Gramática e Ensino	17
2.1 As Concepções de Linguagem.....	17
2.2 As Concepções de Texto	22
2.3 As Concepções de Gramática.....	24
2.4 Ensino de Língua Inglesa e Gramática	28
CAPÍTULO II	33
3 A Lingüística Aplicada, o Ensino de Línguas e a Formação de Professores	34
3.1 A Lingüística Aplicada	34
3.2 Formação de Professores	39
3.2.1 - Formação docente e influencias no ensino de gramática	41
3.3 Currículo de Letras.....	42
CAPÍTULO III	53
4 Procedimentos Metodológicos	54
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	54
4.2 Seleção dos Sujeitos	55
4.3 Contextualização	56
4.4 Procedimentos Adotados na Coleta de Dados	57
CAPÍTULO IV	58
5 Análise e Reflexão Sobre os Dados	59
5.1 Formação do Professor	59
5.2 Por que Graduar-se em Letras.....	64
5.3 Professor de Língua Inglesa?.....	64
5.4 Ponto Fundamental a Ser Repensado no Ensino de Língua Inglesa	67
5.5 Concepções de Linguagem.....	70

5.6 Preparado para Abordar o ensino de Gramática Através de um Enfoque Interacional.....	74
5.7 Confiante Quanto a Produção de Língua Inglesa para Ensiná-la?.....	75
5.8 Papel da Universidade quanto a Capacitação Lingüística.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS	88
Anexo 1 - Currículo de Letras.....	89
Anexo 2 - Primeiro Questionário	91
Anexo 3 - Segundo Questionário	93

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino de línguas tem sido objeto de estudo de lingüistas, lingüistas aplicados, professores e pesquisadores em cursos de pós-graduação. Tal interesse é devido a uma tentativa de melhorar as práticas pedagógicas que o ensino vem sofrendo.

No que diz respeito ao ensino a Língua Inglesa (doravante LI), nota-se um grande conflito, referente ao que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e quem deva ensiná-lo.

Durante décadas, o ensino de LI esteve centrado no conhecimento de regras gramaticais e tradução, pautado nos métodos áudio-lingual e cognitivo. Estes métodos, baseados na psicologia behaviorista e na gramática estrutural, preocupavam-se com a estrutura gramatical da sentença. No entanto, ditos métodos tornaram-se incapazes de levar o aluno a uma comunicação efetiva na língua alvo, o que deu espaço para que, na metade da década de 70, surgisse o método comunicativo, baseado no ensino/aprendizagem da competência comunicativa. A partir de tais pontos de vista, a gramática estaria se tornando obsoleta, e, portanto, não haveria necessidade em se ensinar formas e regras, uma vez que a interação e a comunicação eram mais importantes. Porém, mesmo os adeptos do método comunicativo tiveram de aceitar que o ensino gramatical implícito ou explícito era necessário e parte integral do ensino de línguas.

Nas escolas particulares ou públicas no Brasil, pode-se notar uma maior ênfase em se ensinar a gramática tradicional, ou seja, um ensino de regras, exceções e pronúncias artificiais. Entretanto, conforme abordado anteriormente, o ensino prescritivo não tem sido eficiente, visto que se ensinam os mesmos conteúdos tanto no ensino fundamental quanto no médio e, muitas vezes, até no ensino superior, o que leva os alunos a se sentirem desmotivados e alegarem não aprender a LI na escola e nem na Universidade. Pleiteia-se que tal ensino descontextualizado e não reflexivo faz parte de um trabalho inócuo e não produtivo. Uma outra questão a ser considerada é a tentativa em se adotar um método comunicativo descontextualizado, em que o aluno aprende frases prontas para usá-las em algum momento oportuno. Concebendo hoje a linguagem como uma forma

de interação social, esse tipo de ensino tampouco é significativo para o aprendizado de uma língua estrangeira.

A necessidade de mudança de enfoque ao se ensinar uma Língua Estrangeira (doravante LE), como dito anteriormente, motivou e vem motivando inúmeras pesquisas com relação ao ensino aprendizagem de línguas.

Halliday, Mctosh e Strevens (1974) postulam que “a tarefa primordial do ensino de uma língua consiste em transmitir o domínio prático das quatro habilidades básicas da linguagem, para uso na escala mais ampla possível e situações diversas”. Essas habilidades básicas que consistem em falar, entender, ler e escrever, na maioria das vezes, e por diferentes razões, acabam centrando-se apenas na modalidade escrita da língua.

Para Almeida Filho, aprender uma língua:

(...) é aprender a significar numa nova língua e isso implica em entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se desestrangeiriza para a quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 1993, p.15).

Segundo os PCNs de LE (BRASIL, 1998), assim como a língua materna, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito do cidadão e sua inclusão no ensino requer reflexão sobre seu uso efetivo pela população. São três os fatores a serem analisados, ao se optar pelo ensino de uma LE: os fatores históricos, os fatores relativos às comunidades locais e os fatores relativos à tradição do lugar onde a LE for implantada. No entanto, a LI é a língua mais ensinada nas escolas, sejam elas particulares ou públicas. Dessa maneira, os objetivos principais de tal ensino são: garantir engajamento discursivo do aluno e a capacidade de se envolver e de envolver os outros no discurso, numa tentativa de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Como fundamentação teórica de aprendizagem apresenta duas questões centrais: uma visão sócio-interacional de linguagem e uma de aprendizagem. Incentiva um ensino instrumental da língua, ou seja, baseada em textos, que se pauta na realidade existente, a qual pode ser identificada nas provas de vestibulares e testes de pós-graduação, nos quais se

exige que o aluno apenas saiba ler e compreender. Isto pode ser melhor entendido se for considerado que remotas são as chances de que o aluno venha a necessitar da língua falada, visto ser a mesma exigida àqueles que tencionam atuar em multinacionais ou viajar ao exterior.

Assim, segundo Coracini (1999), aprender uma LE implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para capturar seu sentido e seu funcionamento, de modo que o sujeito possa ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro.

Porém, a realidade do ensino de LI no Brasil é muito distinta de tais propostas, visto que os professores de LI, muitas vezes, não possuem subsídios teórico-práticos para abordar a gramática de forma contextualizada e usá-la como sinônimo de ensino de língua. Complementando os aspectos mencionados, recentes propostas de ensino e resultados de pesquisas mostram que o ensino de línguas deve abranger fatores ligados às práticas da linguagem, assim como o ensino gramatical deve estar contextualizado e levar o aluno à reflexão sobre a produção de sentidos de um texto, em um processo sócio-interacional de produzir conhecimento lingüístico e saber usá-lo.

Partindo das considerações já expostas e da hipótese de que os professores de LI têm dificuldade em ensinar a gramática de forma contextualizada, a pesquisa em foco tem como objetivo analisar a concepção de ensino gramatical dos alunos formandos no 4º ano de Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina do ano de 2005, e alguns fatores relativos à formação de professores.

Acredita-se que a concepção de linguagem que o futuro professor possui, consciente ou inconscientemente, reflete-se de modo direto em sua prática docente, da mesma maneira que suas experiências vividas em sala de aula, ainda quando aluno. Por conseguinte, este estudo pretende analisar por que tipo de ensino gramatical os alunos – sujeitos da pesquisa – passaram, interativo ou não, e a concepção de linguagem que internalizaram e com qual pretendem trabalhar.

Nesse sentido, os dois primeiros capítulos, do estudo em foco, estão voltados à questões teóricas que embasam a dissertação. No capítulo I, fazemos uma reflexão acerca a literatura sobre concepções de linguagem, concepções de texto, concepções de gramática e ensino da Língua Inglesa. No capítulo II, discutimos os pressupostos da Lingüística Aplicada correlacionadas ao ensino de

línguas, e, também, refletimos sobre a Formação do Professor e o currículo do curso de Letras.

No capítulo III, abordamos a metodologia da pesquisa, considerando os pressupostos da Lingüística Aplicada, explicitamos a seleção dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, assim como os procedimentos para a descrição e análise dos dados.

No capítulo IV, descrevemos e analisamos os dados coletados, a partir de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Na análise, buscamos discutir a visão do futuro professor sobre o ensino e aprendizagem de LI e gramática, suas concepções e suas expectativas futuras como professor de LI.

CAPÍTULO I

2 LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO

No capítulo em foco discutiremos as três concepções de linguagem (GERALDI, 1996; TRAVAGLIA 1997): linguagem como expressão de pensamento, linguagem como meio de comunicação e linguagem como processo de interação entre os indivíduos, relacionando-as ao ensino de Língua Inglesa.

Acreditamos ser de fundamental importância para o professor e futuros professores conhecerem as concepções de linguagem existentes, pois estas influenciam as concepções de gramática e ensino que o professor possui e refletem-se diretamente em sua prática. Desse modo, em um segundo momento, abordaremos questões relativas às concepções de gramática.

Em um terceiro momento refletiremos sobre as questões relativas à linguagem e o ensino de LE como forma de interação entre professor, aluno e texto.

2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O ensino da LI no Brasil vem sendo largamente discutido e repensado, e o ensino da gramática é tido como uma das questões mais polêmicas no ensino de línguas estrangeiras. Muitos pesquisadores debatem se o ensino da gramática tradicional é realmente eficiente para o desenvolvimento lingüístico do aprendiz. No entanto, a questão que devemos repensar é como e com quais finalidades devemos ensiná-la.

Um fator importante a ser considerado, quando falamos de prática docente, são as concepções que permeiam o trabalho do professor. Sob tal enfoque, como o professor concebe a língua e a linguagem influenciará diretamente no seu agir pedagógico. Segundo Travaglia (1997), a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. São, como já exposto, basicamente três as concepções de linguagem que podem direcionar o fazer pedagógico: linguagem como expressão de pensamento, linguagem como meio de comunicação e linguagem como processo de interação.

A linguagem vista como expressão de pensamento, sustentada pela gramática de Port Royal, está baseada na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e privilegia partes do discurso.

Partindo da hipótese que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento, Port Royal nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. Ao mesmo tempo, essa gramática se fundamenta no cartesianismo filosófico do século XVII, ou seja, no que havia de mais moderno na época. Todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas ou as particulares (o francês, o alemão, etc.) são explicadas pelo princípio segundo o qual *a linguagem é a representação do pensamento*, princípio que vinha sustentando toda a tradição gramatical desde os gregos, passando para os latinos e os medievais. Essa tradição pode-se dizer lexicológica, porque sempre privilegiou as 'partes do discurso' (CARDOSO, 1999, p. 16, grifo da autora).

Segundo Geraldi (1999), essa concepção ilumina os estudos tradicionais, gramática normativa ou tradicional, e nos leva às afirmações de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Tal concepção apresenta uma visão limitada, pois presume que há regras que devam ser seguidas para a organização do pensamento e da linguagem. Essas regras são as responsáveis pelo falar bem e assim, a capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento, por meio de uma linguagem articulada e organizada. Conforme Perfeito (2005), os seguidores dessa concepção preconizam uma doutrina fundamentalmente normativa do **Certo** e do **Errado** e deixam de considerar a heterogeneidade lingüística e as variações determinadas pelas diferentes situações de uso lingüístico.

Sob a visão em pauta, o aluno tem que memorizar regras para dominar a língua e o falar correto, assumindo, dessa maneira, um papel passivo na aprendizagem, pois é o receptáculo do conhecimento. Por sua vez, o professor é considerado institucionalmente como capaz de controlar esse conhecimento.

A segunda concepção de linguagem está ligada à teoria da comunicação, e se limita ao funcionamento interno da língua. A língua é vista como código, um conjunto de signos, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem, portanto, esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação

possa ser efetivada. No entanto, essa perspectiva separa o homem do que é social e histórico da língua, uma vez que não considera os interlocutores nem a situação do uso da linguagem:

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagens (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 1997, p. 22-23).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação tem os estudos lingüísticos pautados, sobretudo no estruturalismo, representado por estudos saussurianos.

No início do século XX, a partir da dicotomia **Langue/Parole** (língua/fala), Saussure introduz novos conceitos sobre a linguagem. Conclui que o estudo científico da linguagem humana exigia delimitar seu objeto formal de maneira muito precisa. A fala (*parole*), fenômeno heterogêneo por ser de natureza simultaneamente física, fisiológica e social, não poderia ser objeto formal de uma disciplina única com pretensões científicas. Dedicou-se, assim, ao estudo da língua (*langue*) entendida como sistema de signos. Segundo o autor, a língua é uma espécie de faculdade ou de capacidade que os seres humanos têm de comunicar-se uns com os outros mediante a utilização da palavra. Entretanto, a dicotomia saussuriana se mostra imperfeita, pois, não há como distinguir nitidamente a língua da fala. A linguagem humana, segundo Coseriu (1962), é simultaneamente individual e social, sistemática e assistemática, capacidade e realização; ela é, ao mesmo tempo, um conjunto de limitações e, portanto, fixa e um conjunto de opções e, portanto, livre; é psicológica, mas também física e fisiológica; é abstrata, mas também concreta; independente e dependente, no mesmo instante, do indivíduo que a utiliza; imutável em certos aspectos, mas mutável em outros.

Tais teorias, em termos de ensino/aprendizagem, supunham que o ensino de línguas deveria ser abordado na extração de sentidos de um texto e internalização inconsciente de estruturas lingüísticas, via exercícios de seguir o modelo.

A terceira e última concepção à qual nos referimos é a que trata a linguagem como forma ou processo de interação e é representada pela corrente de estudos chamada lingüística da enunciação que engloba correntes e teorias tais como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos relacionados, de alguma forma, à Pragmática.

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um **eu** e um **tu** e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. Obviamente, nascemos num mundo onde muitos **eus** e **tus** se encontram. E a herança de seu trabalho encontramos não só produtos materiais, mas também na própria compreensão de esses produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente. Por isso, a aquisição de linguagem, como salienta Bakhtin (1974), dando-se pela internalização da palavra alheia (a palavra do adulto especialmente a da mãe) é também a internalização de uma compreensão de mundo. “As palavras alheias vão perdendo suas origens (de ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra e assim ininterruptamente”. (GERALDI, 1996, p. 67)

Sob a ótica da terceira concepção de linguagem, os falantes tornam-se sujeitos legitimados por um ato social. As relações estabelecidas entre os falantes no momento da enunciação são priorizadas, já que para construir seu discurso, o sujeito tem que tomar decisões baseadas no **outro**, fazer escolhas de léxico, estruturas e variantes lingüísticas. A linguagem não é vista como unilateral, mas sim como um instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo. Conforme Travaglia (1997),

O que o individuo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Para Bakhtin (1981), a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra comporta duas faces, pois é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. O autor afirma que as palavras que proferimos e ouvimos estão carregadas de semanticidade e podem ser verdades ou mentiras, boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, visto que sempre estão carregadas de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial.

Para efetivar a atividade comunicativa e a interação verbal, de acordo com esse ponto de vista, é necessária a adequação entre os falantes, portanto não basta dominar as leis de funcionamento da língua.

Tal concepção de linguagem é a que tem norteado os documentos oficiais de ensino mais recentes. Conforme os PCNs de LE, (BRASIL, 1998), o aluno deve desenvolver a capacidade de se envolver e de envolver os outros no discurso. Os pontos teóricos principais são a visão sócio-interacional de linguagem e de aprendizagem.

Nesse sentido, a língua é vista como determinada sócio-históricamente: implica um contexto ideológico e materializa-se entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações que são sempre o produto de interação locutor/ouvinte. (Cristóvão, 1999).

A partir da terceira concepção passou-se a descartar o preconceito e aceitar as variações que fazem parte da linguagem. Ao se tratar de sala de aula, postula-se que o indivíduo possa fazer diferentes usos da língua, dependendo da situação, do interlocutor e de suas intenções. Desta forma, não há certo ou errado, mas sim uma necessidade de adequação da língua em diferentes situações de interação. Os trabalhos com o estudo da gramática deixam de se restringir apenas a norma padrão, pois esta passa a ser apenas uma variante a mais, a de prestígio.

Para essa concepção, segundo Geraldini (1997), a manifestação concreta do discurso é o texto como ponto fundamental para o ensino de línguas. Em consequência do exposto, podemos concluir que, na medida em que possuímos a concepção de linguagem como processo de interação, o ensino de LI deve ser pautado no texto, como unidade discursiva, e não na palavra ou em frases isoladas.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE TEXTO

O surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um arcabouço teórico que se opõe ao campo construído pela Lingüística Estrutural e procura ir além dos limites da frase, incluindo o sujeito e a situação de comunicação. Segundo Mussalim e Bentes (2000), podemos dividir esse processo em três momentos. No primeiro, o interesse desse estudo voltava-se para a análise transfrástica, fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase. No segundo momento, postulou-se a descrição da competência textual do falante, provocado pelo sucesso da gramática gerativa. E, dessa forma, em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações sociocomunicativas. Neste terceiro momento,

(...) adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos (MUSSLIM e BENTES, 2000, p. 251).

Os primeiros conceitos de texto, portanto, o consideravam como seqüência lingüística limitada e acabada, como um produto finito, sem considerá-lo em sua situação de produção e recepção. Considerar as condições de produção e recepção de um texto significa aceitar que a produção textual é uma atividade verbal consciente e interacional.

Segundo Koch (2002), as concepções de texto dependem das concepções que se tenha de língua e sujeito.

A concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual dono de sua vontade e de suas ações. Conforme a autora, "trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja "captada" pelo interlocutor de maneira como foi mentalizada". (KOCH, 2002, p. 13,14)

A concepção de língua como estrutura corresponde a um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. Segundo tal concepção, a língua é apenas um instrumento que se encontra a disposição do indivíduo, e este por sua vez, é o controlador de suas palavras e vontade. Sob essa perspectiva, a compreensão verbal é a extração de pensamentos da mente do outro e interpretar é descobrir a intenção do falante. Também de acordo com essa concepção, o indivíduo não é dono de seu discurso, ele apenas tem a ilusão de ser a origem do seu enunciado, o que é necessário para que ele pense que é livre para fazer e dizer o que deseja.

A terceira concepção de língua como interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicosocial, capaz de interagir ativamente com o outro no discurso de acordo com a situação comunicativa à qual estão engajados. Segundo Geraldi,

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p. 102).

Na concepção de língua como expressão do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e do seu dizer, o texto é visto como um produto do pensamento do autor. O papel do leitor/ouvinte sob essa concepção nada mais é que captar essa representação mental juntamente com as intenções psicológicas do produtor, exercendo um papel passivo.

Na concepção de língua como código, ou seja, como meio de comunicação e sujeito pré-determinado pelo sistema, o texto é visto como um produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Esse, por sua vez, necessita apenas reter o conhecimento do código, e, mais uma vez, exercendo um papel passivo.

A terceira concepção entende o texto não como um produto acabado, mas sim como uma atividade interativa que depende de um leitor/ouvinte para ser completo. À luz dessa concepção, os sujeitos são vistos como

atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. O sentido de um texto, desta forma, é construído na interação texto-sujeitos e não algo que pré-exista a essa interação. Segundo Koch (2002), a compreensão:

(...) é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo (KOCH, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e a ser entendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações sociocomunicativas.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O ensino de LE tem sido sinônimo de ensino de regras gramaticais e do bom uso da língua durante séculos. No entanto, tal prática não garante a competência comunicativa do aluno. A competência comunicativa implica o desenvolvimento de outras competências, a competência gramatical e textual. Conforme Harmer (1997, p.14), “communicative competence involves not just language competence (grammar, vocabulary, etc.) but also a knowledge of how language is used appropriately and how language is organized as discourse”.

No mesmo assunto, Almeida Filho, comparte de opiniões bastante semelhantes:

Concebemos hoje a comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 8).

Assim como a concepção de linguagem que um indivíduo possui influencia diretamente sua prática pedagógica, as concepções do que venha ser gramática o influenciarão no seu ensino. Na verdade, muitas vezes, o professor não tem uma idéia clara do que é a gramática. Segundo Celce-Murcia (1990), o termo gramática significa idéias diferentes para diferentes pessoas e divide as definições em cinco:

Aesthetic – a grammar can exemplify the best or most elegant way to express an idea or message; Prescriptive – a grammar is rules that shown you what is correct and what is incorrect usage; Social Etiquette – a grammar decides what is acceptable usage and what is unacceptable; Psycholinguistic – a grammar is the unconscious system of rules in the mind of a native speaker; Descriptive – a grammar describes the rules or the system that a particular speech community follows when it uses language for communication (CELCE-MURCIA, 1990, p. 203).

Conforme a autora, a quinta definição acima é a que, sob a perspectiva de ensino de língua, é a mais aceita e continua:

If we accept the premise that language is a system developed for the purpose of communication; grammar (or structure), which reflects the form of language, is only one aspect of language—the other two being meaning and function. Language cannot be used for purposes of effective communication unless all three aspects are present and interacting with each other (CELCE-MURCIA, 1990, p. 204).

Para Travaglia (1997), cada concepção de linguagem reflete uma concepção de gramática. Segundo o autor, a primeira, que entende a linguagem como expressão do pensamento, trata a gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que têm a intenção de se comunicar bem, é uma espécie de

lei que regula o uso da língua em uma sociedade. Conforme Franchi (1991, p.48), a gramática “é o conjunto sistemático de normas do bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores; (...) dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina, tanto nocionalmente como operacionalmente”. Para essa concepção, a língua culta ou norma padrão é a correta e as outras variantes são desconsideradas, pois são vistas como erro, desvio, formas que devem ser evitadas. Os padrões da língua oral são ignorados, assim como a situação de comunicação e interação com o outro.

A segunda concepção de gramática está espelhada na concepção que trata a linguagem como instrumento de comunicação e aborda o ensino da gramática descritiva, pois o importante é fazer a descrição da língua e de seu funcionamento. Analisa a maneira como os falantes utilizam a língua para a partir daí estabelecerem regras de uso. Estuda todas as variedades da língua, portanto não desconsidera nenhuma. Não há certo ou errado, todas as manifestações lingüísticas são estudadas a fim de se verificar as regularidades que surgem nessas variações. Segundo Travaglia (1997, p.27), “saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”.

A terceira concepção refere-se ao conjunto de regras que o falante domina. O falante tem um conhecimento intuitivo da língua que o faz construir seqüências lingüísticas aceitáveis. Este conhecimento é chamado de gramática internalizada e é ela que nos permite criar uma infinidade de sentenças diferentes, podemos dizer que as sentenças mudam, entretanto as regras continuam as mesmas.

A língua se produz nas relações sociais vividas pelo falante, pois este tem a capacidade de adequar a língua a diferentes situações de comunicação com diversos públicos. Sob essa perspectiva, não há erro lingüístico, mas sim:

(...) uma inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação comunicativa, por não atendimento das normas sociais do uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) (TRAVAGLIA, 1997, p.29).

É um conceito internalizado, reflexivo, em situação de uso. Dessa forma haveria uma mobilização dos recursos lingüísticos-expressivos na recepção/construção de sentidos de um texto, e este por sua vez seria a base do ensino da língua.

Conforme Possenti (1996), para muitas pessoas ensinar uma língua e ensinar gramática são atividades que se inter-relacionam ou mesmo se confundem. Segundo o autor, para defender tal ensino é preciso saber o que é gramática. Considerando que a palavra gramática significa “conjunto de regras”, considera três maneiras para entender tal expressão: conjunto de regras que devem ser seguidas, conjunto de regras que são seguidas e conjunto de regras que o falante domina.

A primeira definição de gramática, ou seja, conjunto de regras que devem ser seguidas, é a mais utilizada pelos professores, pois é a definição adotada pelos livros didáticos e pelas gramáticas pedagógicas com o intuito de que os leitores aprendam a falar ou escrever corretamente. São as conhecidas como normativas ou prescritivas e, segundo o autor, “(...) apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se, dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 1996, p. 64).

A segunda definição de gramática, conjunto de regras que são seguidas, é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cujo objetivo é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Esse trabalho dos lingüistas busca explicitar as regras que são utilizadas pelos falantes da língua e as que já não são utilizadas, devido à mudança que as línguas sofrem com o passar do tempo. A gramática descritiva, assim chamada, não está preocupada em apontar erros, mas em descrever as regras seguidas por pessoas de diferentes grupos sociais, ou mesmo, apontar regras seguidas por essas mesmas pessoas em diferentes situações.

A terceira definição de gramática, conjunto de regras que o falante domina, “(...) refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 69). Em conseqüência, sob a ótica dessa perspectiva, os falantes falam da maneira que sabem e são compreendidos pelos demais. Essa

gramática tem como pressuposto a língua produzida nas relações sociais e, portanto, cabe ao falante saber lidar com a língua em diferentes situações e se comunicar de diversas formas com variados públicos.

Podemos concluir que o ensino gramatical internalizado facilitaria o aprendizado do aluno, visto que a gramática sendo ensinada por outros meios faz com que o sujeito entre em conflito com o que ele aprende na escola e o que se depara fora dela. Não pretendemos, neste trabalho, excluir da sala de aula os outros tipos de ensino gramatical, mas sim, ressaltar que, ao escolher teorias, o professor tenha claro os objetivos pelos quais se ensina uma língua.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LI) E GRAMÁTICA

Como exposto anteriormente, o ensino, não só de Língua Inglesa (LI) como de qualquer língua estrangeira (LE) por anos, foi, e muitas vezes, ainda é sinônimo de ensino de gramática.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1999), as línguas estrangeiras modernas estão recuperando de alguma forma a importância que durante muitos anos lhe foi negada, principalmente no que diz respeito a formação do indivíduo.

(...) integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1999, p. 49).

No Brasil, embora desde a metade do século passado existisse uma legislação que se pautava no caráter prático do ensino das línguas estrangeiras, isto não ocorreu. Devido a um número reduzido de horas e professores não capacitados lingüística e pedagogicamente, as aulas de língua estrangeira acabaram por adquirir uma feição monótona e repetitiva, o que levou a desmotivação de professores e alunos, e também deixou de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. Desse modo, o ensino das línguas estrangeiras modernas passou a

pautar-se no ensino de regras gramaticais, na memorização de regras, e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Desta forma, segundo os PCNs (1999), as línguas estrangeiras,

Ao figurarem inseridas numa grande área — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias —, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 1999, p. 49).

Segundo essa linha de pensamento, torna-se fundamental que o ensino de uma língua estrangeira na escola pública ou particular deva conferir ao aluno não só um caráter de compreensão e produção de enunciados corretos, mas também, torná-lo capaz de ter acesso a informações de vários tipos, além de contribuir na sua formação geral como cidadão. Nessa perspectiva, a competência comunicativa em uma língua estrangeira poderá ser alcançada se outras competências forem desenvolvidas paralelamente. Dessa maneira, conforme o documento em questão, para alcançar tal competência, o aluno deverá: saber distinguir entre as variantes lingüísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita); utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação, para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido.

Outro fator relevante que podemos citar é a hegemonia da LI sobre as demais línguas. Não há dúvida da importância do ensino do inglês na sociedade moderna e nos dias atuais. No entanto, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. O crescente interesse pela língua espanhola, por exemplo,

fez com que a lei previsse o ensino de uma segunda língua estrangeira, e, portanto, é papel da escola atender as diversidades, os interesses locais e as necessidades do mercado de trabalho no qual virá a inserir-se o aluno.

Com o intuito de melhorar tal prática docente, muitas pesquisas se realizam na área de ensino/aprendizagem de línguas. Em busca de mudança, Almeida Filho (1993) salienta:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pela maneira de estudar, de se preparar para o uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e do professor (Grifo do autor) (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Acreditamos, também, que essas mudanças são necessárias no que diz respeito ao ensino da gramática de uma língua estrangeira. O ensino da metalinguagem, voltado para definições, conceitos, categorizações e análises, resulta em um trabalho inócuo e improdutivo. Sabemos que o conhecimento de regras e exceções sobre uma língua não garante o engajamento discursivo do aluno. Por outro lado, sabemos que o conhecimento de regras gramaticais implícitas ou explícitas são necessárias à sua competência comunicativa, visto que a gramática não é feita de regras pré-estabelecidas, mas, sim, de o conhecimento que o falante tem da sua linguagem. De acordo com Ur (1996), podemos definir dois tipos de ensino de gramática, que são denominados pela autora como *covert* e *overt*. O ensino da gramática *covert* é pautado em regras gramaticais as quais, de certo modo, são escondidas dos alunos, ou seja, o ensino da gramática é implícito e a gramática é praticada ou introduzida. No entanto, a atenção desses alunos será direcionada a atividades ou a textos, e não a gramática em si. Neste caso, os alunos não detêm atenção a fatos gramaticais da linguagem. O ensino da gramática *overt*

significa dar aos alunos regras gramaticais e explicações, em outras palavras, a informação é explicitamente apresentada.

Ensinar ou não a gramática passou a ser tema de pesquisas, tanto em LE quanto em língua materna. Ritcher (2003) trata essa discussão como o dilema “comunicação ou gramática” e tenta destruir essa disjunção com a conjunção “comunicação e gramática”. Acredita que o conhecimento explícito de regras pode converter-se, mediante prática, em conhecimento implícito, apto a sustentar a comunicação genuína adequada, e sustenta a idéia de que o sucesso do ensino da gramática parece estar estreitamente relacionado ao estágio de desenvolvimento lingüístico em que o aluno se encontra. Assim, observa que há diferença entre a competência gramatical e pragmática.

Para Harmer (1996), o ensino da gramática (estrutura) deve ser temporário:

In general terms we can say that, at the beginner level, we would expect to do quite a lot of structure (and function) teaching and practice and less free communication activity – although we would place heavy emphasis on reading and listening. The teaching of grammar at this stage is likely to be fairly covert since the main aim is to get the students to practice and use the language as much as possible. As the students learn more, however, the balance would change, and at intermediate levels would be involved in more communicative activities and would have less grammar teaching. The teaching of grammar at this stage, however, would probably be more overt and as the students get more advanced they can actively study grammar in more overt ways (HARMER, 1996, p. 7).

UR (1996) compartilha da mesma idéia; para a autora:

Grammar may furnish the basis for a set of classroom activities during which it becomes temporarily the main learning objective. But the key word here is **temporarily**. The learning of grammar should be seen in the long term as one of the means of acquiring a thorough mastery of the language as a whole, not as an end in itself. Thus, although at an early stage we may ask our students to learn a certain structure through exercises that concentrate on virtually meaningless manipulation of language, we should quickly progress to activities that use it meaningfully. And even these activities will be superseded eventually by general fluency practice, where the emphasis is on successful communication, and any learning of grammar takes place only as incidental to this main objective (UR, 1996, p. 5).

No entanto, sabemos as dificuldades que o professor passa ao lidar com todas essas mudanças: carga horária restrita, falta de tempo para se dedicar e preparar suas aulas, classes heterogêneas.

Temos consciência que no aprendizado natural de uma língua, isto é, o aprendizado da língua materna, principalmente oral, não há a necessidade de um planejamento consciente em relação ao processo de aprendizagem, pois mais cedo ou mais tarde a língua é absorvida. Entretanto, no ensino de uma segunda língua existe muito menos tempo disponível, e frequentemente menos motivação, o que significa que o tempo de aprendizado deve ser organizado para esse ensino seja eficiente.

Uma outra dificuldade que os professores de LI enfrentam é o desprestígio que a disciplina de LI apresenta diante das outras que são consideradas mais importantes como matemática ou português. Por esse motivo, os professores de LI, muitas vezes, não têm oportunidade para adotar um livro didático. Por outro lado, devemos ressaltar que, quando se tem a oportunidade de adotá-lo, o manual, freqüentemente está voltado à gramática tradicional, o que pode dificultar e muito o trabalho do professor.

Outro aspecto de fundamental importância e que tem maiores conseqüências no trabalho docente, sobre o qual devemos repensar, é como tratar o ensino de gramática e de língua na universidade, enquanto ensino reflexivo e interativo. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a formação de professores de LI. Sabemos que, em geral, infelizmente não é na universidade que este adquire sua competência comunicativa, pois muitos chegam à sala de aula sem dominar a língua que ensinam. Alguns professores, talvez, tenham o domínio das regras apenas e, por tal razão, é isso que ensinarão a seus alunos. Por outro lado, não é dever da universidade capacitar o professor lingüisticamente, visto acreditarmos que o conhecimento da língua a se ensinar seja um dos requisitos básicos para quem quer ser professor de LI. O papel da universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, cremos, é o de criar ferramentas e possibilidades para que o (futuro) professor (re) pense sobre o ensino e busque novos caminhos, por meio da reflexão sobre seu agir pedagógico, sua sala de aula e sobre seus alunos.

CAPÍTULO II

3 A LINGÜÍSTICA APLICADA, O ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, abordamos os pressupostos teóricos da Lingüística Aplicada (doravante LA) e suas contribuições ao ensino de línguas e à formação do professor. Também fazemos reflexão a cerca do currículo de Letras e sua influência na formação docente.

3.1 A LINGÜÍSTICA APLICADA

O ensino/aprendizagem de línguas tornou-se objeto de muitos estudos e tem sido alvo de pesquisas na área de estudos da linguagem. Ambas as ciências, a Lingüística e a LA se interessam por tais estudos, porém de formas distintas. A LA vai além de aplicações de teorias feitas por lingüistas, pois é multidisciplinar, envolvendo outras ciências como a Sociologia, a Antropologia, a Historia Social, Sociolingüística, a Análise do Discurso, a Literatura, a Psicolingüística e a Psicologia. Assim como a Lingüística, interessa-se pela linguagem, mas em contextos sociais, econômicos e políticos na teoria, na prática e no ensino/aprendizagem de línguas. Dessa forma, busca resoluções de problemas que permeiam o uso da linguagem na sociedade.

A demarcação entre a Lingüística e a LA, segundo Moita Lopes (2000), é uma discussão que interessa a LA na medida em que possa fortalecer e desenvolver essa área de estudo. No entanto, Kleiman (1998) afirma que essa fronteira entre o lingüista e o lingüista aplicado não está nitidamente marcada. Segundo a autora, a questão é histórica e atual, pois a LA emergiu tardiamente no Brasil, e assim, o lugar ocupado hoje por lingüistas aplicados era dos lingüistas. Tais lingüistas, na década de 60, “buscavam responder perguntas de professores confusos pelo insucesso com os novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, pelo novo objeto – comunicação na língua – que a Lei 5.692/71 instituíra” (KLEIMAN, 1998, p.52). Acredita ser uma questão atual porque:

(...) as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem têm ampliado, para muitos lingüistas, o objeto da lingüística – a gramática – para a linguagem, o que implica pensar nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralingüísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências lingüísticas (KLEIMAN, 1998, p.52).

Signorini (1998) ressalta que a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em sua prática específica. Para Celani (2000), o problema fundamental do Brasil é a educação e, conforme a autora, a solução para problemas como analfabetismo e letramento são do âmbito da LA. Tais problemas anteriormente não eram vinculados em um contexto social, político e econômico. Por isso, torna-se de extrema importância o desenvolvimento de uma conscientização lingüística em relação à língua como sistema e meio de comunicação socialmente construído. Nessa ótica:

A LA está, portanto, preocupada não apenas em “ensinar” língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano (CELANI, 2000, p.22).

Com relação ao ensino de Língua Estrangeira, a LA tem um papel de extrema relevância. Deve proporcionar ao aluno o domínio de uma LE, inserindo o aluno no contexto internacional de comunicação, não só no sentido de absorver a cultura de outros países, mas também contribuir para que a nossa ciência e tecnologia cheguem ao resto do mundo.

Conforme Bertoldo (2003), ao se tratar da formação de professores, é tarefa da LA articular teoria e prática, valendo-se da lacuna existente nos cursos de licenciatura que, normalmente não problematizam suficientemente a complexa relação entre teoria e prática. O papel da LA na graduação seria o de promover o conhecimento teórico-aplicado necessário para que a prática pedagógica pudesse ser mais atuante, proporcionando uma formação mais eficiente e eficaz do professor de LE.

Celani (2000), referindo-se à formação de professores, postula que a LA contribui em diferentes níveis: na graduação, em serviço e na pós-graduação. Na graduação:

(...) o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s) (CELANI, 2000, p.25).

A formação contínua do professor em serviço é outro aspecto relevante que diz respeito à LA. Muitos professores, no contexto de ensino no Brasil, necessitam de capacitação, pois devem ser supridas as carências da graduação.

O âmbito da pós-graduação é um dos mais importantes, visto ser o lócus em que se realizam as pesquisas que podem auxiliar os professores em seu desenvolvimento profissional. Segundo Celani (2000, p.27) os programas de pós-graduação no Brasil têm apresentado um corpo considerável de conhecimento, possuindo como principais linhas de pesquisa: a interação em contextos institucionais e informais (negócios, academia, texto literário, sala de aula – bilíngüe, bidialetal, monolíngüe, médico-paciente, análise crítica do discurso); a interação em aprendizagem (letramento, aprendizagem de L2, interações transculturais e intraculturais em contexto pedagógico, com foco sócio-cultural, discursivo e psicológico); a aquisição e desenvolvimento de linguagem – em relação à língua materna e em relação à língua estrangeira (aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, letramento, alfabetização) e a formação de docentes para o ensino de L1 e L2.

Vale a pena ressaltar que a LA também apresenta fundamental importância no que se refere à produção de métodos e materiais didáticos, interação em sala de aula, avaliação e na formação do aluno como cidadão, preparando-o assim para o trabalho.

As pesquisas em LA partem, sobretudo, da observação direta dos processos interativos do uso da linguagem. Conforme Moita Lopes (2000), ao se tratar as pesquisas na área de ensino/aprendizagem no Brasil, podemos dividi-las em dois grupos. O primeiro diz respeito à investigação teórico-especulativa, baseada

em informação teórica advinda da lingüística, que estabelece implicações para como se proceder em sala de aula, mas sem que esta seja objeto de investigação. Sob tal enfoque, desconsidera a complexidade do ato de aprender-ensinar línguas, o professor e o aluno. Este tipo de pesquisa trata a LA como uma área secundária em uma tradição de aplicação lingüística. O outro tipo de tradição nas pesquisas em LA está embasada na investigação do produto da aprendizagem de línguas. Leva para a sala de aula as teorias da tradição anterior, acompanhadas por outras teorias advindas das outras áreas do conhecimento, e assim, testa hipóteses na sala de aula sobre o processo de aprender-ensinar em uma relação de causa e efeito, quanto ao desempenho de aprendizes ou do produto final da aprendizagem.

As tendências atuais das pesquisas em LA estão mais voltadas à pesquisa de diagnóstico e de intervenção, que estudam como a prática de ensinar-aprender línguas está efetivamente sendo realizada e focaliza a possibilidade de modificação da situação existente em sala de aula. Esses tipos de pesquisa apresentam uma tendência para o uso de abordagens de pesquisa quantitativa de cunho etnográfico. A pesquisa quantitativa vem crescendo no Brasil e no mundo, por interessar-se pelo estudo dos processos sóciointeracionais, enquanto elementos geradores da construção do conhecimento. Podemos dividir a pesquisa qualitativa em pesquisa etnográfica, do estudo de caso, da pesquisa participante e da pesquisa-ação.

Desenvolvida por antropólogos, a etnografia é um esquema de pesquisa que estuda a cultura e a sociedade, desta forma, para os estudiosos da educação a pesquisa etnográfica refere-se ao processo educativo. Um trabalho pode ser considerado etnográfico em educação, quando este faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada participante devido a interação do pesquisador com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado. As entrevistas têm como finalidade aprofundar as questões e esclarecer problemas observados. Os documentos são usados com o objetivo de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Outras características importantes da pesquisa etnográfica são: a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto final; a preocupação com o significado, isto é, o pesquisador tenta ressaltar a visão pessoal

dos participantes, suas experiências e o mundo que as cercam; e o envolvimento com o trabalho de campo, pois os eventos são analisados em seu *locus* natural, o que faz com que essa pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista; o uso da descrição e indução de dados que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais; e, por fim, busca formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias como forma de entender a realidade.

O estudo de caso, usado há anos em outras áreas do conhecimento, na educação enfatiza o conhecimento do particular, seja uma escola, um aluno, um professor ou a sala de aula. O interesse do pesquisador ao selecionar uma unidade é compreendê-la como um sistema bem definido.

A pesquisa-ação é um tipo de metodologia baseada em uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Sob esse foco, o professor deixa de ser consumidor da teoria de outros e passa a produzir suas próprias teorias baseado na investigação crítica de sua prática pedagógica, no intuito, principalmente de mudar sua prática docente. Nesse tipo de pesquisa, o professor acompanha seu próprio processo com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.

Em conseqüência, entendemos que no contexto educacional, o objetivo da LA é de contribuir para a solução de problemas referentes ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais, dentro ou fora da sala de aula, e buscar encaminhamentos para tais problemas cotidianos. Seu campo de atuação é extenso, uma vez que a linguagem é articuladora de múltiplos domínios do saber, presentes em todos os setores da vida social. Na medida em que o objeto de pesquisa em LA é o processo ensino/aprendizagem, fato que justifica essa pesquisa, pois ela visa a analisar a concepção do ensino gramatical de futuros professores de língua inglesa, com embasamento metodológico, de caráter quantitativo e descritivo, de cunho estatístico-interpretativo, o mesmo está baseado nesta ciência.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O professor de línguas possui um papel reconhecidamente importante no processo de ensino/aprendizagem, portanto, deve refletir sobre os fatores pertinentes nos contextos escolares onde atua ou atuará, direcionando sua reflexão para temas referentes à sala de aula e às atuações de professores e de alunos neste contexto.

No entanto, o professor de LE encontra-se em grande desvantagem em relação ao seu colega que ensina a língua materna. Segundo Girardi (1975), são quatro as principais dificuldades encontradas. A primeira é devido ao horário muito limitado que o professor de LE dispõe para praticar ou ensinar a língua, pois com uma média quatro horas semanais torna-se difícil desenvolver um hábito lingüístico. A segunda refere-se à falta de motivação por parte dos alunos, uma vez enfraquecida da atração da novidade. A terceira reside na idade escolhida para o início da aprendizagem, de 11 a 12 anos e segundo psicólogos ao final do período mais favorável durante o qual a faculdade da imitação da criança é considerável. A quarta e última dificuldade é a de combater hábitos lingüísticos enraizados que são da língua materna, o que podemos chamar de interferência.

Ao considerar a LI como a LE mais ensinada, no ensino Fundamental e Médio faz-se necessário rediscutir o cenário do ensino no Brasil. Os alunos são expostos ao verbo *to be*, ano após ano, concluem seus estudos traumatizados e não apresentam conhecimento relevante na língua. Com o surgimento dos PCNs (BRASIL, 1998) de LE, que sugerem uma abordagem sóciodiscursiva da linguagem, alguns recortes são enfatizados para que se possa atingir objetivos mais realistas e pertinentes, quanto às necessidades do aluno brasileiro. De acordo com os PCNs, a inclusão de uma disciplina no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. A partir da década de 70, com a expansão da LI como língua da tecnologia e da ciência moderna, este idioma passou a ser uma língua de transação comercial e, assim, ensinada nas escolas. Priorizar a leitura é uns de objetivos dos PCNs, na medida em que se acredita que apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar a LI como meio de comunicação oral. Contudo, o documento não afirma que não se deve abordar a competência oral, apenas enfatiza a

priorização do ensino da leitura, devido ser essa a necessidade mais imediata dos alunos. Um outro fator decisivo, ao se enfatizar o ensino da leitura, é que muitos professores não possuem competência oral adequada na língua que ensinam. Conforme Consolo (2003), esse é um dos fatores, dentre outros, que tornam as condições da escola pública menos propícias para se ensinar as habilidades orais.

Diker (1997) postula que a falta de capacidade do professor é oriunda de duas razões:

Por um lado, a um problema de desajuste entre as práticas docentes tradicionais e as mudanças econômicas, sociais, políticas e tecnológicas que têm lugar no mundo atual; por outro, à baixa qualidade de circuitos de formação e capacitação de docentes, especialmente no que se refere ao domínio das disciplinas científicas que devem ser ensinadas nas escolas (DIKER, 1997).

Para a autora, os docentes não dominam o que devem ensinar, dado que sua formação e capacitação têm tendido tradicionalmente para saberes do tipo técnico-pedagógico, em detrimento dos conhecimentos disciplinares.

É importante salientar que os alunos adolescentes, iniciantes neste aprendizado, estão geralmente motivados a falar essa língua, pois a língua inglesa é a língua dos filmes, das músicas e da internet.

A discussão sobre como mudar o cenário de ensino de LE no Brasil é uma questão muito delicada, e, infelizmente, fica reduzida aos técnicos governamentais, excluindo, assim, os professores e o contexto de sala de aula. Segundo Celani (2000, p. 18), “o estabelecimento de uma política educacional sólida é particularmente difícil, pois as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação”.

Nesse sentido, encontramos várias dificuldades com relação à educação e à formação de professores. Supõe-se que, de modo geral, os professores não dominam aquilo que se deve ensinar, dado que sua formação e capacitação têm tendido tradicionalmente para saberes de tipo técnico-pedagógicos. De acordo com Willis e Willis:

Training courses, particularly at the basic level, transmit an accepted view of language and of priorities in language description, but do not equip trainees to question this view. Most trainees nowadays stress the importance of learner independence and of preparing learners to draw conclusions for themselves from the language to which they are exposed (WILLIS e WILLIS, 1996, p. 93).

Dessa forma, a prática de sala de aula não pode ser simplesmente colocar em prática as instruções pensadas por outras pessoas. A formação para a reflexão deve ser encorajada desde o momento em que decidimos ser professores. Assim, pensamos que o curso de Letras deve formar profissionais que tenham senso crítico e criativo, que possam avaliar seu aprendizado dentro da universidade e transpor tais conhecimentos para experiências profissionais futuras.

3.2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Não é novidade afirmar que o ensino de LE ficou reduzido ao ensino da gramática tradicional por muitos anos e que, apesar de o surgimento de pesquisas que abordam a concepção interativa de linguagem e de gramática, não houve uma mudança significativa na prática.

Sabe-se que os alunos selecionados para a pesquisa passaram por várias experiências, as quais levaremos em conta desde seu primeiro contato com a escola. Conforme Lortie (1975), o professor vivencia a sala de aula desde sua inserção na escola e tais experiências o acompanham durante toda sua prática docente.

Muitos professores apenas tiveram contato com o ensino gramatical tradicional, pautado em regras e exceções. O quadro apresentado não se altera durante a universidade, no que diz respeito à formação de professores, dado que há uma lacuna existente entre a teoria, prática e competência comunicativa. Outro ponto a ser analisado, ao se trabalhar o componente didático-pedagógico, é a disciplina de Prática de Ensino que é ministrada apenas nos últimos semestres da graduação, na maioria das vezes, assumindo um caráter mais pedagógico do que pedagógico-aplicado. Por conseguinte, falta ao professor uma visão interdisciplinar

que permitiria a articulação entre os conteúdos e as disciplinas de formação profissional, motivo de fragmentação em sua formação.

Em decorrência, deve-se entender que o professor encontra-se perdido no meio de novas concepções e tendências do ensino, frente à formação tradicional que tiveram. Há consciência de que o ensino da gramática descontextualizada não amplia as perspectivas discursivas do aluno, mas, muitas vezes, não se sabe abordar uma gramática de uso em variados contextos.

Inovar concepções não é tarefa fácil, visto a gramática tradicional estar enraizada no ensino que tivemos como alunos de LI, assim também como os livros didáticos utilizados por nossos professores que focam o ensino de gramática como ponto fundamental para o ensino de LI. Assim, como dito anteriormente, a concepção de gramática dos professores e de seu ensino é extremamente relevante e influencia a maneira como ensinamos a língua.

Conforme Celce - Murcia a gramática:

(...) não pode ser mais considerada como um sistema central, autônomo, para ser ensinado e aprendido independentemente do significado, da função social e da estrutura do discurso. Tampouco pode a gramática de alunos adolescentes e adultos de segunda língua ou de língua estrangeira ser vista como um sistema que irá emergir simplesmente pelo fornecimento de input e de prática. A gramática, junto com o léxico – e também a fonologia para discursos falados - são recursos para produzir significados através de textos e para negociar comunicação motivada socialmente. Estes recursos precisam ser aprendidos e às vezes precisam também ser ensinados; contudo, quando ensinados, precisam ser ensinados de um modo que esteja em consonância com o novo papel da gramática. Encontrar modos eficazes de fazer isso é o desafio atual (CELCE-MURCIA, 1995, p.131).

3.3 CURRÍCULO DE LETRAS

Ao discorrer sobre o Currículo de Letras devemos ter em mente quais os objetivos do curso de Licenciatura em Letras.

De acordo com Gimenez (2005), é senso comum que muitos alunos iniciem tal curso por não terem sido aprovados em outros cursos e, já em estágio, dizem que não querem ser professores ou que não gostam de língua estrangeira. No

entanto, o objetivo principal de um curso de licenciatura é o de formar professores, portanto deve-se tratar tais alunos como futuros professores desde seu ingresso na universidade. De acordo com a autora, “se tratarmos como futuros professores estamos colaborando para uma identificação mais forte com a profissão, o que poderia levar a maior comprometimento com o projeto educativo da sociedade brasileira” (GIMENEZ, p. 336).

Outro aspecto relevante à formação de professores com relação ao currículo é a dicotomia entre teoria e metodologia. Tal formação é composta basicamente por dois grupos de disciplinas, denominadas por Bertoldo (2003) de formação específica e formação profissional. A formação específica diz respeito ao conhecimento lingüístico, metalingüístico e literário, enquanto a formação profissional introduz um conhecimento **pedagógico** – Psicologia da Educação, Didática Geral, Metodologia de Ensino de Línguas –; o **metapedagógico** – Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio – e o **pedagógico aplicado** – Prática de Ensino de LE. Neste contexto, surge a Lingüística Aplicada em cursos de licenciatura, a partir de uma perspectiva teórico-aplicada, com a tarefa de mediar os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, uma vez que tal mediação não se viabiliza em currículos de graduação.

Para Almeida Filho (2000, p. 35), o currículo de Letras apresenta grandes espaços dedicados a estudos literários e lingüísticos, restando uma porção menor para estudos do Latim, língua vernácula, línguas estrangeiras, Lingüística Aplicada, cultura brasileira, entre outras. Afirma que as disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem. Conclui que, nessas condições, um público predominantemente feminino encontra cada vez mais dificuldades em combinar a velha fórmula curricular com o mundo real, cada vez mais exigente.

Sob tal enfoque, os cursos de Letras deveriam formar um profissional competente e competitivo na área. Conforme o autor, além dos conhecimentos específicos na área, os empregadores buscam pessoas bem informadas e que possuam cultura geral; que tenham flexibilidade em áreas diferentes afins; saibam resolver problemas antes mesmo que algum superior os perceba; que estejam em constante evolução, que façam cursos; que discutam com clareza; que respondam claramente com soluções originais; que tenham mentes

abertas e que combinem cursos de inglês, com vivência no exterior e com domínio de uso do computador.

Para finalizar, gostaria de salientar a necessidade em se criar a habilitação única, que foi implantada pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 2006. A partir desse momento, os alunos podem eleger uma única língua para ser estudada, seja ela materna ou estrangeira, facilitando, centralizando e direcionando, desta forma, o foco na formação específica e aos anseios dos alunos. Acredita-se que a graduação em uma única língua facilitará a formação do professor, que terá mais horas dedicadas a uma capacitação específica. Seguem os currículos, o que vigorava no momento da realização dessa pesquisa, e, o currículo atual, que passou a vigorar este ano. Para facilitar a visualização, comparamos a grade curricular separada pelos anos da graduação que se encontram na íntegra no Anexo 1.

Tabela 1 – Grade curricular para a 1ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006.

Nome	1ª Série	Carga Horária			Total
		Oferta	Teor.	Prát.	
Língua Inglesa I A	A	-	136	136	
Língua Espanhola I A	A	-	136	136	
Leitura em Língua Inglesa	1S	-	68	68	
Unidade e Diversidade da Língua Espanhola	1S	68	-	68	
Lingüística I	A	68	-	68	
Lingüística II	2S	68	-	68	
Produção de Texto I	A	-	68	68	
Língua e Sociedade	A	68	-	68	
Total			340	408	680

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Tabela 2 – Grade curricular para a 1ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005

Nome	1ª Série			
	Sem.	Teor.	Prát.	Total
Introdução à Língua Inglesa	1S		34	34
Introdução à Língua Francesa	1S		34	34
Introdução à Língua Espanhola	1S		34	34
Língua Portuguesa I		136		136
Linguística I		136		136
Teoria da Literatura I		68		68
Língua Latina I		136		136
Filosofia A	2S	34		34
Língua Inglesa I	2S		68	68
Língua Francesa I	2S		68	68
Língua Espanhola I	2S		68	68
Total				680

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Como podemos notar, a carga horária é mantida mesma em ambos os currículos. Todavia, em se tratando das horas práticas, houve um aumento de quase 100 horas no currículo atual, além do aumento dedicado a prática da Língua Inglesa, que se dividiu em Língua Inglesa I e Leitura em Língua Inglesa. Algumas disciplinas foram excluídas do primeiro ano, como Língua Latina, Teoria da Literatura, Língua Portuguesa e estudos em Língua Francesa. Foram acrescentadas disciplinas como Unidade e Diversidade da Língua Espanhola, Produção de Texto I e Língua e Sociedade.

Tabela 3 – Grade curricular para a 2ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006

Nome	2ª Série	Carga Horária			Total
		Oferta	Teor.	Prát.	
Língua Inglesa II A	A	-	204	204	
Linguística Aplicada	A	136	-	136	
Morfossintaxe da Língua Inglesa	A	68	-	68	
Teoria do texto Literário	A	136	-	136	
Filosofia e Linguagem	A	68	-	68	
Sub total		408	204	612	
Formação Livre		-	-	68	
Total		408	204	680	

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Tabela 4 – Grade curricular para a 2ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005

Nome	2ª Série	Carga Horária			Total
		Sem.	Teor.	Prát.	
Língua Portuguesa: Morfossintaxe			68		68
Língua Portuguesa: Produção de Texto				136	136
Língua Inglesa II B				136	136
Língua Francesa II A				136	136
Língua Espanhola II B				136	136
Linguística II			68		68
Teoria da Literatura II			68		68
Literatura Portuguesa I			68		68
Linguística Aplicada			68		68
Psicologia da Educação			68		68
Total					680

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Com relação ao segundo ano de graduação, acontece algo semelhante ao primeiro no que diz respeito a Língua Inglesa. A carga horária é aumentada de 136 horas para 204 horas. O mesmo ocorre com a disciplina de Lingüística Aplicada que de 68 horas passa ao dobro, ou seja, 136 horas. Disciplinas como Psicologia da Educação, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Francesa e Lingüística são excluídas. Outras como Filosofia e Linguagem e Morfossintaxe da Língua Inglesa são acrescentadas.

Tabela 5 – Grade curricular para a 3ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006

3ª Série	Carga Horária			
	Nome	Oferta	Teor.	Prát.
Língua inglesa III A	A	-	204	204
Literaturas de Língua Inglesa I	A	136	-	136
Fonologia da Língua Inglesa	A	68	-	68
Ensino de Inglês na Educação Básica I	A	-	68	68
Educação para Inclusão	A	68	-	68
Estágio em Língua Inglesa I	A	-	200	200
Sub total		272	472	744
Optativa I		-	-	68
Formação Livre		-	-	68
Total		272	472	880

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Tabela 6 – Grade curricular para a 3ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005

Nome	3ª Série				Carga Horária		
	Sem.	Teor.	Prát.	Total			
Língua Portuguesa: Semântica		68		68			
Língua Inglesa III A			136	136			
Língua Francesa III A			136	136			
Língua Espanhola III B			136	136			
Literatura Inglesa I		68		68			
Literatura Francesa I		68		68			
Literatura Hispânica I		68		68			
Literatura Portuguesa II		68		68			
Literatura Brasileira II		136		136			
Didática Geral C		68		68			
Prát. do Ensino de Inglês I.: Estágio Supervisionado			68	68			
Prát. do Ensino de Francês I.:Estágio Supervisionado			68	68			
Prát. do Ensino de Espan. I.:Estágio Supervisionado			68	68			
Prát.do Ensino de Português e Literaturas de Língua Portuguesa:Estágio Supervisionado			68	68			
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa		68		68			
Total				748			

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

O terceiro ano passa por transformações semelhantes. São excluídos os estudos das demais línguas, aumenta-se a prática da Língua Inglesa e o Estágio Supervisionado a Língua Inglesa aumenta em quase três vezes mais que

o do currículo anterior, uma vez que anteriormente essas horas eram ocupadas por Estágios Supervisionados das outras. Outras disciplinas são adicionadas como Fonologia da Língua Inglesa, Educação para Inclusão e ensino de Inglês para Educação Básica I.

Tabela 7 – Grade curricular para a 4ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006

Nome	4ª Série			
	Oferta	Carga Horária		
		Teor.	Prát.	Total
Língua Inglesa IV	A	-	204	204
Literaturas de Língua Inglesa II	A	136	-	136
Ensino de Inglês na Educação Básica II	A	-	68	68
Língua Inglesa para a Sala de Aula	A	-	68	68
Estágio em Língua Inglesa II	A	-	200	200
Sub total		136	540	676
Optativa II		-	-	68
Optativa III		-	-	68
Formação Livre	A	-	-	68
Total		136	540	880

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Tabela 8 – Grade curricular de disciplinas optativas para a 4ª série do curso de graduação em Letras, a partir do ano de 2006

Disciplinas Optativas	Carga Horária			
	Nome	Teor.	Prát.	Total
Poesia Hispânica	68			68
Narrativa Espanhola	68			68
Narrativa Hipano-americana	68			68
Aspectos da Língua, Literatura e Cultura Italiana	68			68
Leitura Instrumental em Língua. Italiana			68	68
Total				

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

Tabela 9 – Grade curricular para a 4ª série do curso de graduação em Letras, vigente até o ano de 2005

Nome	4ª Série				Carga Horária		
	Sem.	Teor.	Prát.	Total			
Literatura Inglesa II		136		136			
Literatura Francesa II		136		136			
Literatura Hispânica I		136		136			
Língua Inglesa IV			136	136			
Língua Francesa IV			136	136			
Língua Espanhola IV			136	136			
Prática do Ensino de Inglês II: Estágio Supervisionado			82	82			
Prática do Ensino de Francês II: Estágio Supervisionado			82	82			
Prática do Ensino de Espanhol II: Estágio Supervisionado			82	82			
Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa II A: Estágio Supervisionado			82	82			
Língua Portuguesa: Estilística		68		68			
Literatura Brasileira III		68		68			
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio D		68		68			
Total				640			

Fonte: Grade Curricular do Curso de Graduação em Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina

O último ano de graduação não é diferente dos demais. As disciplinas estão voltadas à Língua Inglesa, com o aumento da prática e das horas no Estágio Supervisionado. As disciplinas de Ensino de Inglês na Educação Básica II e Língua Inglesa para a Sala de Aula são acrescentadas, enquanto os estudos

literários e o Estágio Supervisionado em outras línguas são excluídos do novo currículo. Também são oferecidas disciplinas optativas referentes à Língua Espanhola e à Italiana.

Acreditamos que essas mudanças sejam necessárias, pois o aluno deve se sentir professor de Língua Inglesa a partir do primeiro ano de graduação. Outro fator relevante é que o aumento da Prática da Língua Inglesa e do Estágio Supervisionado e outras disciplinas referentes à língua poderão preparar o futuro professor de modo mais eficaz, possibilitando uma maior segurança ao ensinar a língua.

CAPÍTULO III

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção está voltada à descrição da metodologia utilizada no presente estudo. Comenta-se, primeiramente, sobre a caracterização da pesquisa. Em um segundo momento, descreve-se a seleção dos sujeitos. Finalmente, explicitamos o percurso realizado para a coleta de dados e os procedimentos para análise das informações coletadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Embasada nas teorias advindas da Lingüística Aplicada e da Formação de Professores, este estudo tem como foco o Ensino Superior, visando à análise da concepção gramatical dos alunos do 4º ano do curso de Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina. Para isso, elaborou-se uma pesquisa de cunho quantitativo e descritivo, de caráter estatístico-interpretativo. Após coleta de dados, fizemos o registro, a descrição e a análise dos mesmos. Conforme Kleiman (2001), esse tipo de pesquisa visa a contribuir não só para a formação, como também para o fortalecimento desses profissionais.

Nossa primeira intenção foi fazer a coleta de dados com os alunos formandos do ano de 2004 e, para tal, foi elaborado um questionário preliminar, a fim de se verificar quais alunos já estavam atuando na área de ensino de Língua Inglesa, e, assim, realizar uma pesquisa mais detalhada com tais alunos. O questionário constituía-se de 10 questões, 4 objetivas e 6 subjetivas referentes à formação, à aprendizagem de LI na escola e na Universidade.

O primeiro contato foi realizado em agosto de 2004. No período noturno, 25 alunos responderam ao questionário e, no período vespertino, apenas 17 o responderam. Deste total de 42 alunos, apenas 14 tiveram contato com a sala de aula como professores. Um segundo contato foi realizado no ano seguinte, em 2005. Contudo, foi constatado que grande parte desses alunos não queria trabalhar na área da Língua Estrangeira ou estavam já trabalhando em outras áreas. As razões alegadas foram as mais distintas, pois uns estavam atuando em Língua

Portuguesa, outros em áreas distintas como bancos, por exemplo, e alguns alegaram não possuir competência comunicativa na Língua Inglesa, assim se sentiam inseguros para dar aulas. (Anexo 2)

Observamos, aqui, que o Currículo de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como dito anteriormente, sofreu modificações, e que, somente a partir de 2006 que foi implantada a licenciatura única. Portanto, anteriormente os alunos saíam habilitados não somente em uma Língua Estrangeira, mas também em Língua Portuguesa.

A fim de realizar uma pesquisa mais consistente, um outro questionário foi realizado com os alunos formandos do ano de 2005. Também redirecionamos o foco da pesquisa, uma vez que, neste segundo momento, não nos interessou somente os alunos que já estavam atuando como professores de Língua Inglesa e, sim, a concepção de todos os alunos formandos, futuros professores ou não.

O segundo questionário foi composto por 16 perguntas, sendo delas 7 objetivas e 9 subjetivas. Sob essa ótica, pôde-se analisar e refletir sobre o pensamento e as concepções que o futuro professor leva da Universidade e de suas experiências anteriores, assim como a relação entre sua concepção de ensino gramatical e linguagem influenciam sua prática docente. (Anexo 3)

4.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

A pesquisa realizou-se com alunos do 4º ano de Letras-Anglo do ano de 2005, dos períodos vespertino e noturno, com um total de 50 questionários respondidos.

Com relação aos sujeitos, pôde-se notar que o curso de Letras é composto por uma maioria feminina, sendo dos participantes 41 mulheres e apenas 9 homens. Acreditamos ser um fato comum encontrarmos uma maioria feminina em tal curso, pois há uma maior identificação de mulheres com estudo de línguas e no próprio exercício do magistério. A faixa etária varia entre 20 a 42 anos, sendo que o maior número de sujeitos encontra-se com 21 anos, o que nos remete que essa

maioria teve acesso à Universidade após o último ano do Ensino Médio. Para melhor visualização de tais dados segue a tabela.

Tabela 10 – Fatores sexo/ idade

	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	35	36	41	42	s/resposta
Masc	0	2	2	2	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Fem.	1	12	5	2	1	5	4	3	2	1	1	0	1	1	1	1

Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os dados para esse estudo foram colhidos durante as aulas de Língua Inglesa, com o auxílio dos professores Mestre Francisco Fogaça e Mestre Samantha Ramos, que ministravam a disciplina que aplicaram o questionário a seus alunos. A coleta foi realizada no período de agosto a outubro de 2005. Os três meses necessários à coleta de dados deram-se devido a vários contratempos como congressos e ausência dos alunos nas aulas referidas.

Infelizmente, não foi possível realizar a pesquisa com todos os alunos, visto muitos deles não estarem matriculados em tal disciplina, por dispensa dada aos que tinham proficiência em Língua Inglesa ou devido à ausência durante as aulas. Também alguns dados foram prejudicados, pois alguns alunos não responderam a todas as questões.

O questionário, como dito anteriormente, consistiu de 16 questões, objetivas e subjetivas, das quais 5 tratam sobre o próprio aprendizado de Língua Inglesa na escola e na Universidade (questões 1, 5, 8, 11, 12), 5 sobre o ensino de Língua Inglesa (questões 2, 3, 4, 7, 15), 6 sobre concepção de linguagem, ensino e gramática (questões 6, 9, 10, 13, 14, 16).

4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

As questões foram analisadas em termos estatísticos, levando em consideração as tendências de pesquisa em Lingüística Aplicada e de Formação de Professores.

Para este estudo, não fazemos distinção entre as turmas vespertina e noturna, visto não ser esta uma pesquisa comparativa entre tais turmas. Para melhor visualização dos resultados, foram utilizados gráficos e tabelas. Não foi possível para algumas questões, principalmente as subjetivas, representá-las com gráficos, devido à quantidade de respostas diversificadas. Algumas dessas questões estão representadas em tabelas e estão agrupadas de maneira similar de acordo com as respostas dos participantes. Outras, estão transcritas na íntegra, muitas vezes, apresentando alguns desvios da língua padrão. Também não seguimos a ordem do questionário, pois começamos a análise a partir da formação que tiveram.

CAPÍTULO IV

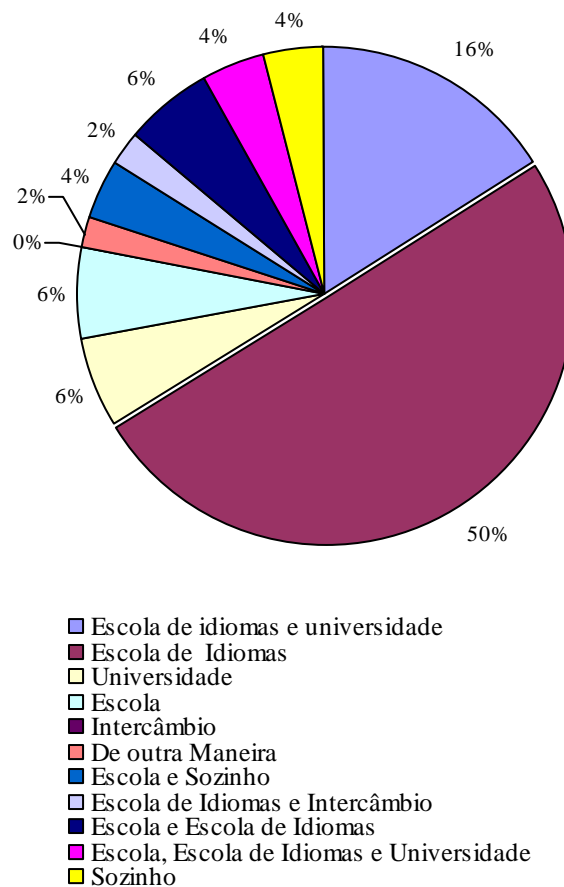
5 ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados do questionário sobre a concepção gramatical do aluno do 4º ano do curso de Letras-Anglo da Universidade Estadual de Londrina. Dividimos as questões em seções, para melhor discutir e analisar as respostas dadas. Fazemos a análise estatística e discorremos sobre cada uma com o intuito de diagnosticar a concepção do professor de Língua Inglesa sobre seu aprendizado e sua futura prática, relacionando-os com o ensino/aprendizagem de gramática. Ressaltamos que nem todas as questões foram respondidas por todos os participantes.

5.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Acreditamos que a formação docente seja ponto fundamental para analisarmos as concepções que se têm de ensino/aprendizagem e que, através de experiências passadas, se moldam os futuros professores. Sob esse enfoque, pretendemos analisar como o futuro professor concebeu o ensino da gramática desde o Ensino Médio a Universidade, como aprendeu a Língua Inglesa e, se está preparado para ensinar essa língua. São 5 as questões referentes a esse tópico, as questões de número 1, 5, 8, 11 e 12. Apenas a questão de número 8 é subjetiva.

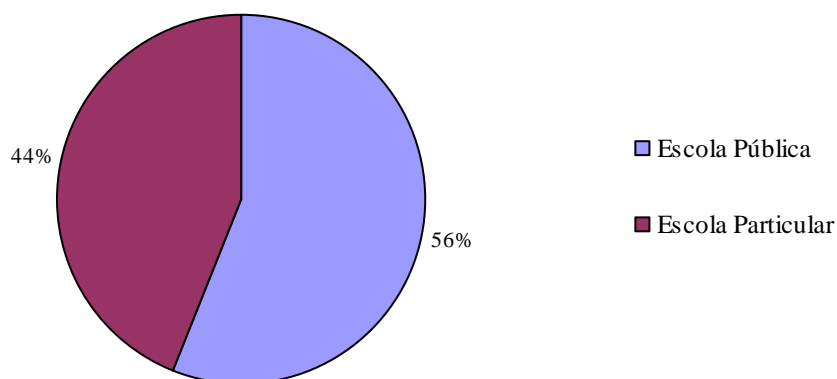
A primeira questão é referente a como o aluno aprendeu a Língua Inglesa. Havia seis alternativas: escola, escola de idiomas, Universidade, sozinho (a), intercâmbio e que, se de alguma outra maneira deveria especificar. Concluímos que 50% aprendeu em escolas de idiomas; 6% diz que aprendeu na Universidade, 6% refere-se a escola; 4% aprendeu sozinho e 2% referiu-se a outra maneira, especificando que morou com parentes nos Estados Unidos, e por fim não houve nenhuma resposta referente a intercâmbio. Outros participantes assinalaram mais de uma alternativa: 16% aprendeu inglês na escola de idiomas e Universidade; 6% refere-se a escola e a escola de idiomas; 4% escola e sozinho; 4% escola, escola de idiomas e Universidade e 2% menciona escola de idiomas e intercâmbio.



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 1 – Onde aprendeu inglês?

A segunda questão está relacionada a onde os participantes concluíram o Ensino Médio, ou seja, se o concluíram em escola pública ou particular. 56% concluiu seus estudos na escola pública, enquanto, 44% cursou seus estudos em escola particular. Segundo os resultados, no curso de Letras, a maioria concluiu o Ensino Médio em Escolas Públicas, entretanto a diferença não foi tão grande como esperávamos. Acreditamos que em outros cursos, como medicina ou engenharia deva ocorrer o oposto, devido a maior dificuldade de aprovação no concurso vestibular. Um outro fator relevante seja, talvez, a maior procura por cursos superiores, o que de fato, aumentou a concorrência para o curso de Letras. Também, através desta questão, pudemos verificar se os alunos que concluíram o Ensino Médio em Escola Particular tiveram um ensino gramatical diferenciado dos que o concluíram na Escola Pública.



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 2 – Onde concluiu Ensino Médio?

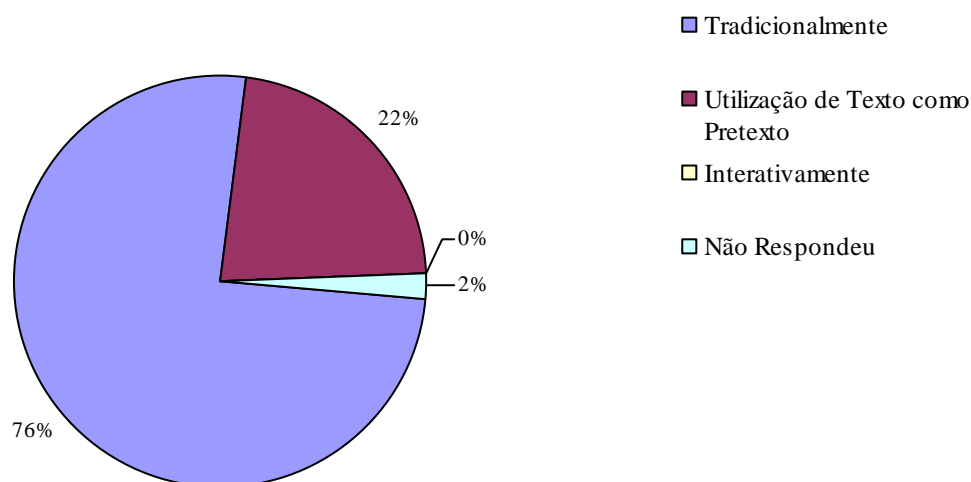
A terceira questão refere-se ao fato de morar fora do país para aprender ou aperfeiçoar a língua. Dos participantes apenas 12% teve a oportunidade de morar em outro país: 6% morou no Japão, 2% no Japão e Estados Unidos, 2% somente nos Estados Unidos e 2% no Canadá. Destes participantes, apenas o que se referiu ao Canadá viajou com o objetivo de aperfeiçoar a Língua Inglesa, os demais foram a trabalho para melhorar a renda familiar. Um dos participantes mencionou que iria viajar ao Canadá no mês seguinte à realização do questionário para aprimorar a Língua Inglesa.

A quarta questão está direcionada a como o professor de Língua Inglesa abordava a gramática no ensino fundamental. Para esta questão, havia três alternativas:

(a) Tradicionalmente, com ênfase apenas nas regras gramaticais e norma culta, de modo descontextualizado;

(b) Através da utilização de texto como pretexto para se ensinar gramática tradicional e;

(c) Interativamente, permitindo-lhe refletir sobre a linguagem, em um ensino centrado na situação de produção, no contexto discurso-textual (na leitura e na produção textual).



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

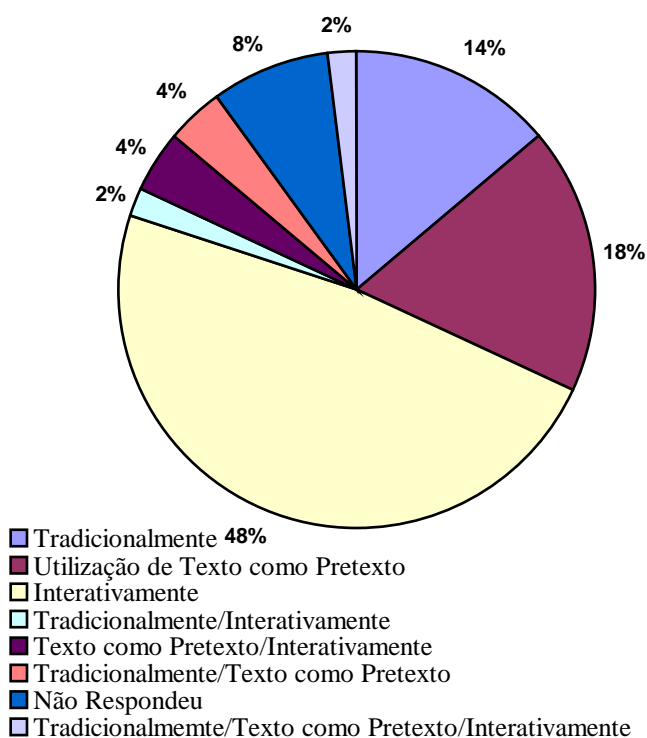
Gráfico 3 – Como o professor abordava a gramática no Ensino Médio?

Nota-se, de início, que a maioria dos participantes, 76%, teve o ensino voltado às regras gramaticais, ou seja, um ensino tradicionalista, enquanto não houve nenhuma resposta cujo foco do aprendizado fosse voltado à interação.

Outros 22% disseram que o ensino gramatical ocorreu através do uso de textos como pretexto para estudar a gramática. Dessa forma, deixou-se de lado a produção discursiva do aluno, a reflexão acerca da linguagem. Em contrapartida, houve uma abordagem teórico-normativa da língua. 18% dos que assinalaram tal resposta são alunos advindos da escola privada, ou seja, apenas 4% dos alunos que concluíram o Ensino Médio na Escola Pública tiveram um ensino gramatical diferente do tradicional. Acreditamos que seja um processo de inovação das escolas particulares, em relação às escolas públicas, tratem o ensino gramatical através de textos, mas, que, todavia, faltam subsídios para que o docente aborde a gramática de forma contextualizada e sem artificialidade. Pouco se pode concluir comparando o ensino da Escola Pública e Privada, pois esta tampouco é nossa intenção, no entanto, podemos supor que há já uma tentativa de mudança também na Escola Pública, caracterizada pelos 4% mencionados acima.

A quinta e última questão referente ao aprendizado dos participantes diz respeito à forma como o ensino gramatical foi tratado durante a graduação. Para tal, as mesmas questões foram utilizadas. Segundo os resultados, no Ensino

Superior ocorre o oposto: 48% afirma que o ensino gramatical ministrado na licenciatura é interativo. Para 18%, o ensino foi pautado no uso de textos como pretexto para ensinar a gramática, e apenas para 14%, o ensino continua sendo teórico-normativo, ou seja, tradicional. Tendo em vista que 8% não assinalou nenhuma das alternativas e que mais 8% apontou a resposta que continha o item interação, acrescido de outro item, podemos concluir que há uma tentativa de mudança no que diz respeito ao ensino gramatical na Universidade. Ressaltamos que, durante os quatro anos de formação, os participantes passaram por diferentes professores, com diferentes modos de ensinar e diferentes crenças e que, no decorrer dos anos estes também vão em busca de aperfeiçoamento, de novas teorias e concepções de ensino, enquanto outros possuem uma dificuldade maior para aceitar inovações e mudanças.



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 4 – Ensino de Língua Inglesa abordado na Licenciatura

5.2 POR QUE GRADUAR-SE EM LETRAS?

Acreditamos ser de extrema relevância discutir as razões pela quais os participantes escolheram graduarem-se Letras. Levando em consideração que o curso está voltado à licenciatura, apenas um participante diz ser por amor à profissão e outros 6 afirmam que querem dar aula e aprimorarem-se em Língua Inglesa. Devido à dupla habilitação, muitos participantes afirmaram sua opção pelo curso devido a Literatura e Língua Portuguesa. Outros ainda acreditam que durante a graduação podem aprender a Língua Inglesa, razão pela qual optaram pelo curso. Alguns pensam em ser tradutores, outros assinalam que o curso é de fácil acesso a Universidade, ou não passaram em outros cursos.

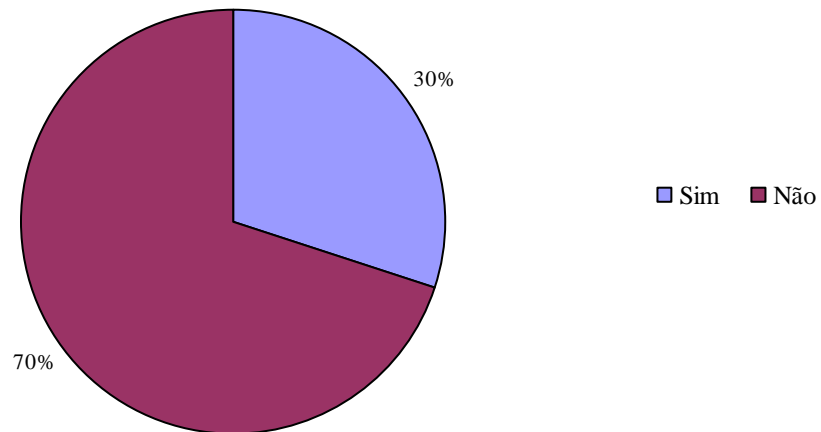
Houve uma gama de diferentes respostas, porém, um ponto interessante a ser analisado é que a maioria dos participantes não tem consciência de que serão futuros professores. Uma das razões talvez seja pelo desprestígio que a categoria tem sofrido nos últimos anos, o que acarreta que esses futuros docentes tenham dificuldade ao relacionar a teoria com a prática, já a partir dos primeiros anos da graduação.

5.3 PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA?

Neste tópico, primeiramente verificamos quantos participantes já estão atuando como professores de Língua Inglesa, onde e por quê. Em um segundo momento, abordamos os motivos porque ainda não ministram aulas de inglês.

Há um número pequeno de professores atuantes entre os participantes, o equivalente a 30%, sendo apenas 4% do sexo masculino. Todos, com exceção de um que não quer ser professor de idiomas, afirmam gostar da profissão, o que nos leva a crer que o curso de Letras colaborou, ao menos para estes professores que estão atuando, para que se tornassem educadores, mesmo se essa não fosse sua intenção ao ingressar no curso de Letras: 10% ministra aulas em escolas de idiomas, 12% no Laboratório de Línguas da UEL, 4% não diz onde,

2% em escola municipal e, ainda, 2% em escola de idiomas, escola de educação infantil e ensino fundamental. Vale ressaltar que não está claro se as aulas ministradas no Laboratório de Línguas da UEL fizeram parte do estágio supervisionado ou não.



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 5 – Dá aulas de Língua Inglesa?

Os outros 70% que afirmaram não dar aulas de inglês. Seguem as razões, que se encontram abaixo. Vale aqui ressaltar que, para a tabela abaixo foi realizado um agrupamento de respostas similares dos participantes.

Não se sente preparado para ensinar	14%;
Gostaria de trabalhar com tradução	4%
A condição do professor da escola pública é desestimulante	2%
Falta de tempo	6%
Trabalha em outra área	14%
Não gosta da profissão e do curso	2%
Espera lecionar depois de graduado	14%
Não pretende ser professor	6%
Não procurou emprego	2%
Pretende se especializar em Língua Portuguesa;	4%
Não pretende dar aulas de inglês	2%

Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Quadro 1 – Por que não dá aulas de Língua Inglesa?

Apesar de encontrarmos algumas razões pessimistas, muitos dos participantes afirmaram que necessitam uma melhor formação e que esperam no futuro estarem atuando como professores de Língua Inglesa. Alguns esperam uma oportunidade para fazer um curso fora do país e aprimorar a língua.

A questão seguinte nos remete as razões pela quais os participantes escolheram ministrar aulas de Língua Inglesa. Esta questão foi respondida também pelos participantes que ainda não se encontram trabalhando na área, apenas 12% não a respondeu. 40% afirmou que escolhe dar aulas de inglês por gostar ou se identificar com a língua; 12% acredita que a Língua Inglesa seja importante. As demais razões, elencadas através de respostas semelhantes, estão relacionadas abaixo:

Necessidade de estágio obrigatório	2%
Para adquirir experiência	4%
Tinha facilidade com a língua	4%
Não pensa em dar aulas	6%
Melhorar o inglês	2%
Opção a mais na vida profissional	2%
Não escolheu dar aulas, somente melhorar o inglês	2%
Para aprender	2%
Porque foi o primeiro trabalho que surgiu	6%
Não sabe se vai dar aulas	2%
Porque morou nos Estados Unidos	2%
Porque já sabia a língua	2%
Não respondeu	12%

Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Quadro 2 – Por que escolheu dar aula de Língua Inglesa?

Vale aqui ressaltar os que não responderam a questão, talvez não saibam as razões pela qual escolheram a profissão.

5.4 PONTO FUNDAMENTAL A SER REPENSADO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Na seção em pauta, abordamos a duas questões de fundamental importância para avaliarmos a concepção de ensino gramatical e o que pode ser mudado na prática.

A necessidade em se repensar o ensino/aprendizagem em Língua Inglesa é uma das questões fundamentais dessa pesquisa. É senso comum que as práticas atuais não têm sido significativas para o aprendizado dessa língua, tanto na escola pública quanto na particular. Entre os futuros docentes, sobressaiu a necessidade de abordar a língua de forma contextualizada e não enfatizar a gramática por si só. Então, de utilizar de métodos mais interativos, dentro da realidade dos alunos. Muitos discorreram acerca da dicotomia teoria e prática, que devem ser integradas. Outros, baseados em experiência do estágio supervisionado, afirmam possuir dificuldade em pôr em prática o que foi aprendido na Universidade. Ainda ressaltam sentirem-se despreparados pela disciplina de Prática de Ensino. Em contrapartida, parecem mostrar-se conscientes que se devem romper conceitos tradicionalistas relativos ao ensino de línguas. A interação entre professor-aluno e aluno-aluno é mais um fator que parece de extrema relevância entre os participantes. Apenas 10% não respondeu a essa questão.

Em uma questão posterior na qual mencionamos qual a concepção que do ensino gramatical que como futuro professores de Língua Inglesa tais participantes teriam, apenas 4% afirmou que ela não deveria ser ensinada; 26% ressalta que a gramática faz parte do ensino de línguas, mas que deve ser contextualizada, tendo como foco a interação; 10% salienta que não deve ser o primordial e ainda encontramos 2% que acredita que deva ser o último recurso; 10% crê que seja necessário integrar o ensino a realidade do aluno.

Percebe-se que há uma conscientização por parte dos participantes de que a gramática é necessária, entretanto, que haja um outro tipo de abordagem que amplie os horizontes discursivos dos aprendizes, o integre à sociedade, que o faça refletir sobre e porque de se aprender a Língua Inglesa.

Seguem algumas respostas dos participantes, quanto ao que deve ser repensado no ensino de Língua Inglesa.

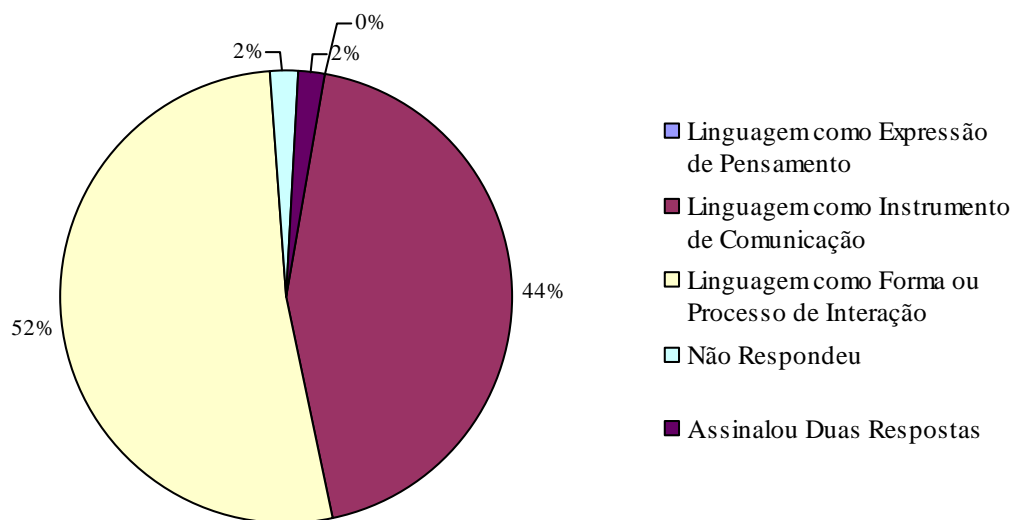
<p>“Acho que é preciso analisar a situação do ensino aprendizagem de LI, pois pude perceber que nem tudo pode ser aplicado em sala de aula, já que o horário é apertado, o número de alunos é grande, e não se pode atribuir notas baixas”;</p>	<p>Aluno 50</p>
<p>“A visão da LI como forma de interação e não apenas como segunda língua”;</p>	<p>Aluno 39</p>
<p>“Trabalhar mais e melhor os textos em sala de aula, requisitando mais o conhecimento de mundo dos alunos para maior motivação, abordando, no entanto, a gramática de uma forma menos mecânica”;</p>	<p>Aluno 7</p>
<p>“O ensino de LI deve ser mais contextualizado a realidade do aluno”;</p>	<p>Aluno 5</p>
<p>“A reforma deve iniciar na formação do professor, visto a falta de estrutura dos cursos de Letras em se tratando de Inglês”;</p>	<p>Aluno 4</p>
<p>“Muitas teorias não se baseiam na prática e se tornam impossíveis de serem aplicadas. Pensar no aluno, no professor e no contexto de sala de aula, dariam caminhos para pensar em tais aspectos a serem reformulados”;</p>	<p>Aluno 37</p>
<p>“O ensino deve levar mais em conta a necessidade dos alunos ao estudar tal língua e não basear-se apenas no ensino da gramática”;</p>	<p>Aluno 35</p>
<p>“Acredito que é necessário que haja uma ponte entre o ensino de LI com as aulas de metodologia, além de um ensino mais direcionado e mais contextualizado”.</p>	<p>Aluno 28</p>

5.5 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Como dito anteriormente, a concepção que o professor tem de linguagem o influencia diretamente em sua prática. Por esse razão, indagou-se aos participantes qual a concepção de linguagem é mais produtiva ao ensino da Língua Inglesa. Foram apresentadas três alternativas:

- a) Linguagem como expressão de pensamento;
- b) Linguagem como instrumento de comunicação;
- c) Linguagem como forma ou processo de interação.

Em um primeiro momento os participantes deveriam escolher uma das respostas e em um segundo momento justificá-la. 52% assinalou que viam a linguagem como forma ou processo de interação, enquanto 44% via a linguagem como instrumento de comunicação; 2% assinalou as duas últimas alternativas e outros 2% não respondeu a questão. Nenhum dos participantes vê a linguagem como expressão de pensamento; 54% não justificou sua opção.



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 6 – Concepção de linguagem mais produtiva para a LI

As justificativas foram bastante variadas de acordo com a concepção de cada participante. Com relação aos que concebem a linguagem como meio de comunicação, as respostas justificadas equivalem a 18%, enquanto as que concebem a linguagem como interação representam 28% dos participantes.

A maioria justificou que concebe a linguagem como meio de comunicação, pois acredita ser a comunicação a base de qualquer tipo de interação, sendo ela usada em viagens, no dia a dia, e que, este é o maior objetivo ao se aprender uma Língua Estrangeira. No que diz respeito à interação, os participantes justificaram que essa concepção é a mais abrangente, uma vez que engloba as outras anteriores e está de acordo com as tendências atuais.

Dentre os participantes que justificaram sua resposta, pareceu-nos que aqueles que optaram pela Linguagem como meio de interação, conhecem melhor os conceitos sobre a concepção de linguagem. Do mesmo modo, os que não justificaram sua resposta e os que concebem a linguagem como comunicação não apresentam profundos conhecimentos sobre o assunto. Seguem algumas das justificativas dos participantes que propuseram responder à questão:

Concepção: Meio de Comunicação

“Para que você possa viajar e possa se comunicar”;	Aluno 15
“Pode-se adaptar o que usamos no dia a dia para a nossa língua”;	Aluno 14
“É na comunicação que se solidifica a nossa língua”;	Aluno 18
“Comunicação é a base de qualquer tipo de relação e engloba a reflexão e a interatividade”;	Aluno 29
“Princípio básico da linguagem”.	Aluno 38

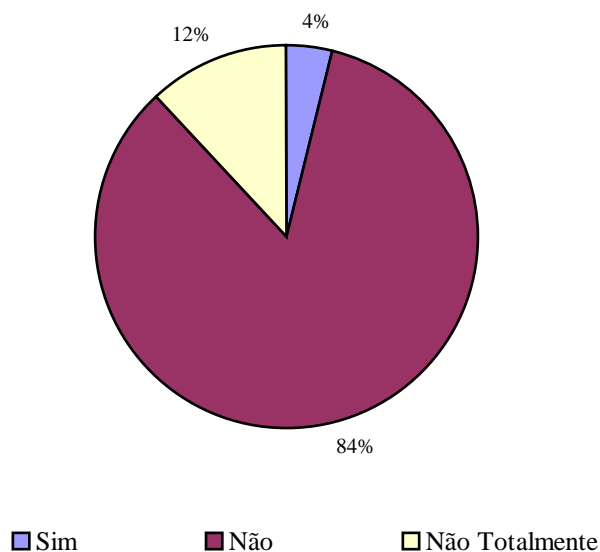
Concepção: Meio de Interação

“Através dessa concepção pode se ter uma ligação com os outros e creio que nela o professor e o aluno trabalham paralelamente”;	Aluno 4
“Pois como morei fora, percebi que a linguagem é extremamente importante para a interação, que, a meu ver, envolve também a expressão de pensamento e comunicação”;	Aluno 5
“Porque está mais de acordo com as tendências atuais de concepção de linguagem”;	Aluno 6
“A língua deve ser ensinada de forma contextualizada”;	

	Aluno 39
“Se o aluno consegue interagir com o outro, ele está se expressando e se comunicando”;	Aluno 40
“A interação também é uma forma de comunicação”;	Aluno 45
“O aprendizado de qualquer LE tem por base a idéia de interação, globalização”. É o fio condutor;	Aluno 48
“Acredito que as pessoas estudam LE para ter acesso a determinados conhecimentos e poder interagir com outras pessoas de outros países”;	Aluno 11
“Só através da interação a linguagem pode ser construída, pois vivemos em sociedade, portanto devemos observar os aspectos sociais e econômicos, o que influencia em muito a construção lingüística”;	Aluno 20
“Partindo do pressuposto que necessitamos de uma outra pessoa para a troca de informações ou somente pela questão dialogal”;	Aluno 33
“Por ser uma abordagem mais completa, englobando as duas anteriores”;	Aluno 36
“Pois a linguagem como interação envolve não só enviar uma mensagem, mas também recebê-la e as diversas situações modificam a linguagem utilizada”.	Aluno 37

5.6 PREPARADO PARA ABORDAR O ENSINO DE GRAMÁTICA ATRAVÉS DE UM ENFOQUE INTERACIONAL?

Apesar de os participantes compreenderem a necessidade de mudar o foco do ensino gramatical, percebe-se que lhes falta preparo para que isso ocorra. Muitos participantes pretendem ensinar a gramática de forma interativa, mas, no entanto, apresentam dificuldade em abordá-la em sala de aula. Um dos motivos mencionados é a falta de prática e de relacioná-la com a teoria. Conforme justificado, “muitas teorias não se baseiam na prática e tornam-se impossíveis de serem aplicadas (..)”. Como visto anteriormente no novo currículo de Letras, o aumento da carga horária das disciplinas de Lingüística Aplicada e do estágio supervisionado, podem e devem dar subsídios para que essa dicotomia teoria versus prática seja vista de forma diferenciada. O gráfico abaixo nos sugere a dificuldade que os futuros professores apresentam em abordar a gramática de forma contextualizada, pois apenas 4% se sente preparado para tal tarefa. Muitos não justificaram o porquê, no entanto, os que o fizeram apresentam justificativas semelhantes: falta de prática, falta de competência lingüística, falta de estudos, insegurança e despreparo. Os que afirmam estar aptos a tarefa atribuem como responsável a disciplina de Lingüística Aplicada.



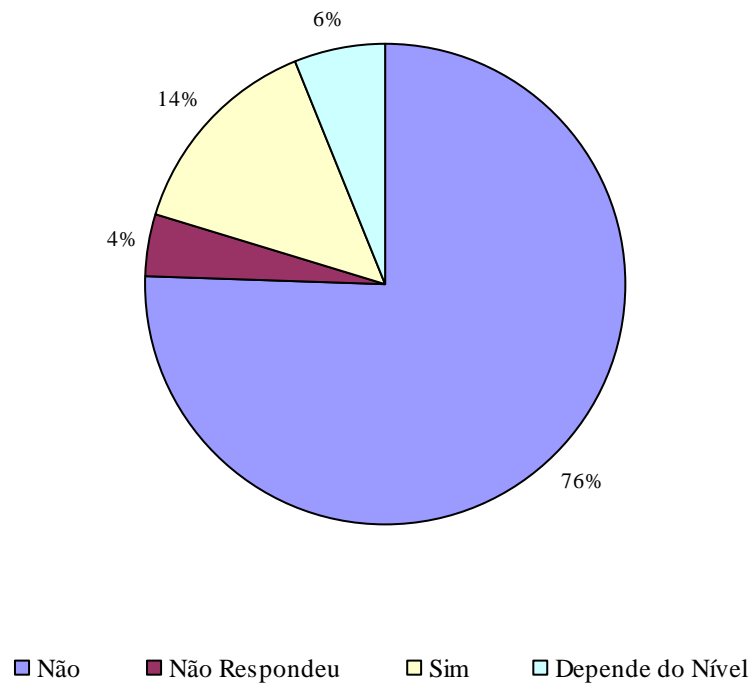
Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 7 – Preparado para abordar o ensino de gramática através de um enfoque interacional?

5.7 CONFIANTE QUANTO A PRODUÇÃO EM LÍNGUA INGLESA PARA ENSINÁ-LA?

Conforme as respostas obtidas, 74% dos participantes não se sente seguro com relação a sua produção em Língua Inglesa; 14% respondeu que sim devido ao fato de já saber a língua antes de ingressar a Universidade; 4% não respondeu a pergunta e 6% afirmou que dependendo do nível a ser ensinado ou se fosse para a escola Pública estaria preparado.

A partir das respostas pode-se notar a crença desses alunos de que não é necessário saber a língua oral para ensinar em determinados níveis ou determinadas instituições, o que nos remete a crer que para tal o domínio da gramática ou a compreensão de textos na Língua Inglesa seria o suficiente para ministrar tais aulas. Segundo justificativas, faltam experiência, preparo e prática. Muitos culpam a universidade pela falta de tempo de praticar a oralidade ou que essa tarefa é deixada para segundo plano. Apenas 8% não justificou a questão.



Fonte: Dados Obtidos Através de Aplicação de Questionário (anexo 3)

Gráfico 8 – Confiante quanto a produção oral em Língua Inglesa?

5.8 PAPEL DA UNIVERSIDADE QUANTO A CAPACITAÇÃO LINGÜÍSTICA

De acordo com as respostas obtidas, 84% acredita que a Universidade deixa a desejar no que se refere à produção oral pelos alunos. É senso comum que os alunos saem despreparados para ensinar a Língua Inglesa nas quatro habilidades: *Speaking*, *Listening*, *Reading* e *Writing*. Seguem algumas justificativas quanto ao papel da Universidade:

“Acho que deva se dar maior ênfase na pronúncia e não na gramática”;	Aluno 8
“Ir além de ensinar a gramática, ter uma fluência lingüística, estar capacitado para enfrentar o mercado de trabalho”;	Aluno 14
“Não ocorre devido a pouca carga horária e falta de ênfase na produção oral”;	Aluno 6
“Deve ensinar a língua de forma contextualizada, permitindo ao aluno expandir seus conhecimentos culturais”;	Aluno 5
“Formadora, mas deixa a desejar visto o despreparo dos futuros professores de inglês”;	Aluno 4
“Há muito desnível nas turmas quanto o conhecimento de inglês. Deve sim preparar o aluno quanto a língua propriamente dita, não pode dispensar este papel aos cursos particulares”;	Aluno 3
“Fornecer aos alunos meios para aperfeiçoar as habilidades, especialmente a oral”;	Aluno 36
“Dar uma base melhor. Acredito que não prepara um aluno que estudou a LI somente no ensino regular”;	Aluno 35
“Capacitar linguisticamente os professores, mas não ocorre, embora esteja melhorando a cada dia”;	Aluno 34

“O curso deveria oferecer aulas em LE, oferecer mais recursos e criar mais contextos interacionais”;	Aluno 32
“Deveríamos sair com capacitação lingüística em todas as habilidades: compreensão oral, fala, escrita e leitura”;	Aluno 31
“Ensinar não apenas a língua, mas sobre a língua”;	Aluno 30
“Tornar-me capaz e confiante ao lecionar”;	Aluno 29
“Apresentar um ensino mais contextualizado”;	Aluno 28
“São muitos alunos para cada turma, o que não permite uma grande interação e desenvolvimento da língua”;	Aluno 27
“Deveria se mais direcionada”;	Aluno 25
“Contribui muito pouco”;	Aluno 24
“Formar docentes críticos e reflexivos, que possam formar cidadãos do mesmo modo”;	Aluno 22
“Deveria capacitar em todos os aspectos, o que não acontece”;	Aluno 21
“Deveria capacitar as quatro habilidades e não privilegiar uma ou outra”;	

	Aluno
“Eliminar ou diminuir a carga horária de algumas disciplinas menos importantes e aumentar a carga horária de Língua Inglesa”;	Aluno 18
“Formação do professor. Às vezes acho insuficiente”;	Aluno 17
“Aulas contextualizadas, interativas, que envolvessem mais a prática da língua”;	Aluno 16
“Capacitar, porque o que vejo por enquanto são graduandos que não conseguem formular uma frase em inglês”;	Aluno 13
“Acho que o curso de Letras deveria ser fragmentado em cursos específicos de Inglês, Espanhol, Português, etc. assim poderia se realmente trabalhada questões mais abrangentes e completas no ensino da Língua Inglesa”;	Aluno 12
“Deveria haver treinamento oral dos professores, um laboratório pra que pudessem praticar o <i>listening</i> ”;	Aluno 11
“Preparar melhor os estudantes, ser mais realista. Porque, ao ensinar a Língua inglesa em uma escola estadual, não pude colocar em prática tudo o que aprendi”;	Aluno 50
“Deveria ser fundamental para auxiliar a capacitação lingüística, mas infelizmente, no Brasil, o tempo é muito pouco e há problemas envolvidos”;	Aluno 49
“Visa a formação do professor, há muitas aulas focando a gramática, a maneira de	

ensinar, ou seja, os alunos saem da faculdade capazes de lecionar, mas muitos incapazes de falar fluentemente a Língua Inglesa”;	Aluno 47
“Deixa a desejar, pois a maioria dos alunos não se sente capazes e preparados”;	Aluno 46
“Dar ao aluno conhecimento suficiente para ensinar além da prática convencional de ensino”;	Aluno 45
“Nos dá uma base, mas se quisermos nos aprofundar, temos de procurar outros cursos”;	Aluno 42
“Formar professores capazes de trabalhar em qualquer nível, básico, intermediário e avançado. Que tivéssemos contato com exames para ir medindo nosso desempenho”.	Aluno 40

O que, infelizmente podemos notar é uma geral insatisfação com o papel da universidade no que tange à capacitação lingüística oral dos formandos, que acreditamos que possa ser sanada ou, ao menos, amenizada com a implantação da licenciatura única.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, aqui, fazer uma retomada dos objetivos desse trabalho e tecer algumas considerações a partir da análise de dados.

Este estudo teve como objetivo principal diagnosticar a concepção gramatical que os alunos do 4º ano de Letras-Anglo estão levando consigo ao concluírem seus estudos. Como objetivos secundários, analisamos outros aspectos de sua formação, tais como as razões pelas quais escolheram o curso de Letras, se estão seguros para enfrentar o mercado de trabalho, se estão confiantes em relação a sua produção oral na Língua Inglesa e o papel da Universidade na sua formação.

No que diz respeito às concepções de linguagem, acreditamos ser um ponto positivo não haver sequer um participante que concebe a linguagem como expressão do pensamento, ainda que quase a metade dos participantes (44%) conceba a linguagem como meio de comunicação. No entanto, uma maioria acredita que a principal função da linguagem é a interação, ou seja, 52% dos participantes. Acreditamos ser bastante relevante tais dados, pois a maioria, 76% dos participantes, teve apenas contato com a gramática tradicional na escola. Todavia, na Universidade, ainda que os dados apontam que o ensino gramatical tenha sido abordado de modo interativo, o que talvez tenha influenciado tais participantes em suas respostas.

Com relação ao mercado de trabalho, em geral, os alunos não se sentem preparados e seguros para atuar como professores de inglês, devido à falta de preparo e insuficiente produção na língua oral. Afirmam que, para conseguir tal proficiência, é necessário estudar a língua em uma escola de idiomas, pois a universidade contribui muito pouco neste sentido. Entretanto, a grande maioria acredita que esse é um dos papéis fundamentais da Universidade. Infelizmente, ainda encontramos alunos que optaram pelo curso de Letras-Anglo com a esperança de aprender a Língua Inglesa nesses quatro anos de formação. Não alargaremos aqui a discussão se a Universidade deva ter o papel de capacitar o aluno em sua habilidade oral porque esse não é o objetivo central desse estudo.

Apesar de apresentarem conhecimentos teóricos atuais sobre os tópicos abordados, percebemos que há uma grande dificuldade em transpor as teorias estudadas na graduação em prática, principalmente no que diz respeito ao

ensino gramatical contextualizado, na escola pública. Dos cinqüenta participantes, apenas dois se sentem preparados para abordar o ensino da gramática através de um enfoque interacional. Contudo, acreditamos fazer parte de uma etapa da mudança, esses alunos terem consciência de tal dificuldade. Como dito anteriormente, as mudanças consistentes no ensino esbarram em fatores políticos e sociais, e, se ocorrem, são realizadas lenta e gradativamente.

Concluimos também que, a licenciatura não é o fator primordial para que tais alunos graduem-se em Letras, visto muitos ainda não terem consciência de que serão futuros professores. Alguns estão se graduando em Letras por não haver em sido aprovados em outro concurso vestibular, e, por fim, outros apenas estão cursando a Universidade para a obtenção de um diploma de nível superior, uma vez que atuam em outras áreas.

Esperamos que com a pesquisa em questão poder contribuir no sentido de orientar futuras reflexões sobre como docentes e futuros docentes devam direcionar o ensino da gramática em aulas de Língua Inglesa. Acreditamos que, para isso, o futuro professor tenha uma formação voltada para a concepção de linguagem como processo de interação, “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1999, p.41).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Fundamentação e crítica à abordagem comunicativa de ensino de línguas. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, vol. 8, Campinas - SP, Unicamp, 1986.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes: Campinas, SP, 1993.

_____.(org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Pontes: Campinas, SP, 1999.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. .M., TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981 (original de 1929).

BERTOLDO, E. S. Lingüística aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: FREITAS, A. C., CASTRO, M. F. G. (orgs.) **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília, 1998.

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

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CELANI, M. A. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

CELCE-MURCIA, M. What role for grammar after the communicative revolution? In: **Language teaching methodology for the nineties**. Singapore: Sarinee Anivan Anthology Series 24, SEAMEO, 1990.

_____. **A pedagogia da gramática no ensino de uma segunda língua e de uma língua estrangeira.** Cadernos CED nº 22. Ensino de Língua Estrangeira, metodologia traduzida. Florianópolis, junho de 1995.

CELCE-MURCIA, M.; HILLS, S. **Techniques and resources in teaching grammar.** Oxford University Press: Hong Kong, 1998.

CONSOLO, D. A. **Formação de professores de línguas:** reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro In: FREITAS, A. C.,

CASTRO, M. F. G. (orgs.) **Língua e literatura:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2003.

CORACINI, M. J. R. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na sala de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. R. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. O livro didático de língua estrangeira e a construções de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

COSERIU, E. Sistema, norma e habla. In: **Teoria del Lenguaje y Lingüística General.** Madrid: Gredos, 1962.

DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H. et al (org.) **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.

FERREIRA, A. S. Revisitando a interação: uma perspectiva histórica introdutória. In: **Ensino de segunda língua:** redescobrimo as origens (org.). CELANI, M. O. A., et al. São Paulo: EDUC, 1997.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto em sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENEZ, T. (org). **Trajetória na formação de professores de línguas**. UEL: Londrina, PR, 2002.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: Tomith, L. M. B.; Abrahão, M. H. V.; Daghlian, C.; Ristoff, D. I. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, v. 8, p. 331-343.

GIRARDI, D. **Linguística aplicada e ensino de línguas**. Tradução de Maria Flor Simões e Armand Colin. Lisboa: Editorial Estampa, 1975 para a língua portuguesa.

GREGORIO, R. M., PERFEITO, A. M., MAFRA, N. D. F. **Leitura: formação, concepção e prática do professor**. Estudos lingüísticos. São Paulo, vol. 31, 2002. CD-Rom.

GRIGOLETO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A. e STREVEN. P. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HARMER, J. **Teaching and learning grammar**. 12ª edição. New York: Longman, 1996.

_____. **Practice of English Language Teaching**. 11ª ed. New York: Longman, 1997.

JONSON, K.; FREEMAN, D. **Teacher Learning in second language teacher education: a socially-situated perspective**. Revista brasileira de Lingüística Aplicada, vol. 1, 2001.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo ao debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTE, M. C. (orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas. In: **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LONG, M. H.; RICHARDS, J. C. **Perspectives on pedagogical grammar**. 1ª edição. USA: Cambridge University Press, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina da lingüística aplicada: a natureza social educacional nos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PERFEITO, A. M. **Leitura: êxitos e insucessos**. **SIGNUM: estud. ling.**, Londrina, editora da UEL n. 5, p. 227-244, dez. 2002.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua Portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)**. v.1. ed1. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

POSSENTI, S. **Por quê (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RITCHER, M. G. **Pedagogia de projeto da gramática à comunicação**. Linguagem & Ensino, vol. 6, nº 1, 2003.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflexive teaching in second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; NUNAM, D. **Second Language teacher education**. Cambridge Language Teachers Library. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; FREEMAN, D. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIGNORINI, J.; CAVALCANTI, T (orgs). **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada**. In: *Lingüística e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino no 1º e 2º graus**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

UR, P. **Grammar Practice Activities – A practical guide for teachers**. Glasgow: Cambridge University Press, 1998.

WILLIS, J & WILLIS, D. **Challenge and Change in Language Teaching**. Bath: Bath Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1
Currículo de Letras

ANEXO 1 – Currículo de Letras



Universidade Estadual de Londrina
Pró-Reitoria de Graduação



2005

LETRAS

HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS E LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
COM AS RESPECTIVAS LITERATURAS

TURNO: VESPERTINO
E NOTURNO

DURAÇÃO: MÉDIA 4 ANOS - MÁXIMA 7 ANOS

1ª Série

Código	Nome	Sem	Carga Horária		
			Teor.	Prát.	Total
5LEM026	Introdução à Língua Inglesa	1S		34	34
5LEM027	Introdução à Língua Francesa	1S		34	34
5LEM028	Introdução à Língua Espanhola	1S		34	34
5LET007	Língua Portuguesa I		136		136
5LET013	Linguística I		136		136
5LET024	Teoria da Literatura I		68		68
5LET003	Língua Latina I		136		136
5FIL001	Filosofia A	2S	34		34
5LEM014	Língua Inglesa I	2S		68	68
5LEM015	Língua Francesa I	2S		68	68
5LEM025	Língua Espanhola I A	2S		68	68
				Total	630

2ª Série

5LET038	Língua Portuguesa: Morfossintaxe		68		68
5LET039	Língua Portuguesa: Produção de Texto			136	136
5LEI043	Língua Inglesa I B			136	136
5LEM040	Língua Francesa II A			136	136
5LEM037	Língua Espanhola II B			136	136
5LET014	Linguística II		68		68
5LET025	Teoria da Literatura I		68		68
5LET020	Literatura Portuguesa I		68		68
5LEM048	Linguística Aplicada A		68		68
5EDU048	Psicologia da Educação C		68		68
				Total	630

3ª Série

5LET012	Língua Portuguesa: Semântica		68		68
5LEM044	Língua Inglesa III A			136	136
5LEM041	Língua Francesa III A			136	136
5LEM036	Língua Espanhola III B			136	136
5LEM051	Literatura Inglesa I		68		68
5LEM049	Literatura Francesa I		68		68
5LEM047	Literatura Espanhola I		68		68
5LET021	Literatura Portuguesa II		68		68
5LET016	Literatura Brasileira II		136		136
5EDU005	Didática Geral C		68		68
5EST127	Prática do Ensino de Inglês I: Estágio Supervisionado			68	68
5EST125	Prática do Ensino de Francês I: Estágio Supervisionado			68	68
5EST123	Prática do Ensino de Espanhol I: Estágio Supervisionado			68	68
5EST129	Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I A: Estágio Supervisionado			68	68
5LET036	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa		68		68
				Total	748

ANEXO 2
Primeiro Questionário

ANEXO 2 – Primeiro Questionário

QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

telefone:

e-mail:

1) Onde aprendeu inglês?

escola

escola de idiomas

universidade

sozinho (a)

intercâmbio

de outra maneira.

Especifique: _____

2) Dá aulas de inglês?

sim – vá para a questão 5

não – responda apenas as questões 3, 4,

8, 9 e 10

3) Qual o motivo por não estar atuando como professor?

4) Caso você não dê aulas, pretende atuar na área de ensino após o término da graduação?

5) Há quanto tempo?

menos de 3 meses

mais de 6 meses

mais

de 1 ano

6) Onde dá aula?

escola pública

escola de idiomas

escola particular

aulas particulares

7) Por que escolheu dar aula de inglês?

8) Morou fora do país? Onde? Quanto tempo? Por quê?

9) Fala / ensina outras línguas? Quais?

10) Após a graduação, em que tipo de instituição de ensino pretende atuar?

ANEXO 3
Segundo Questionário

ANEXO 3 – Segundo Questionário

FORMANDO DE LETRAS ANGLO-PORTUGUESAS A CONCEPÇÃO SOBRE O ENSINO GRAMATICAL

Idade _____

Sexo: () Masculino () Feminino

1) Onde aprendeu inglês?

() escola () escola de idiomas () universidade

() sozinho (a) () intercâmbio

() de outra maneira.

Especifique: _____

2) Você leciona Língua Inglesa atualmente?

() Sim () Não

3) Se leciona, gosta da profissão? Onde dá aulas? Justifique.

4) Se não leciona, por quê? Justifique.

5) Concluiu o Ensino Médio em () escola pública ou () escola privada

6) Por que fez o curso de Letras?

7) Por que escolheu dar aulas de inglês? Justifique.

8) Morou fora do país? Onde? Quanto tempo? Por quê?

9) Em sua opinião, qual concepção de linguagem pode ser mais produtiva para o ensino de Língua Inglesa? Justifique.

() Linguagem como expressão de pensamento

() Linguagem como instrumento de comunicação

() Linguagem como forma ou processo de interação

10) Visto ser voz comum que o ensino/aprendizagem de LI, na prática, precisa ser reformulado em alguns aspectos, o que você, como futuro formando em Letras, destaca como ponto fundamental a ser repensado (baseando-se nas teorias a respeito)?

11) Como o professor de Língua Inglesa abordava a gramática **no seu Ensino Médio**?

() Tradicionalmente, com ênfase apenas nas regras gramaticais e norma culta, de modo descontextualizado;

() Através da utilização de texto como pretexto para se ensinar gramática tradicional.

() Interativamente, permitindo-lhe refletir sobre a linguagem, em um ensino centrado na situação de produção, no contexto discurso-textual (na leitura e na produção textual).

12) Dê a sua opinião sobre o Ensino de LI ministrado **em sua Licenciatura**.

() Tradicionalmente, com ênfase apenas nas regras gramaticais e norma culta, de modo descontextualizado;

() Através da utilização de texto como pretexto para se ensinar gramática tradicional.

() Interativamente, permitindo-lhe refletir sobre a linguagem, em um ensino centrado na situação de produção, no contexto interacional.

13) Qual concepção sobre Ensino Gramatical você tem como (futuro) professor de LI no nível Fundamental e/ou Médio?

14) Você se julga suficientemente preparado para abordar o ensino gramatical, baseado nos conceitos interacionistas de linguagem? Justifique

15) Você se sente confiante, o suficiente quanto sua produção oral na Língua Inglesa, para ensiná-la? Justifique.

16) Em sua opinião qual seria o papel da universidade quanto a sua capacitação lingüística? Justifique.
