

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

IARA TOLEDO DE ASSIS BASTOS

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DE
ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

PUC -SP

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

IARA TOLEDO DE ASSIS BASTOS

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DE
ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano.

PUC -SP

2018

Ficha Catalográfica

BASTOS, Iara Toledo de Assis. O ensino.... São Paulo: 38f. 2018

MONOGRAFIA (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano

1. Ensino-aprendizagem. 2. Gramática. 3. Língua inglesa. 4. Visão dos alunos.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano, pelo apoio, paciência, carinho e dedicação.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e ajudaram em todos os momentos.

À Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/SP e a Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, pela bolsa e apoio fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e de inúmeras outras que contribuem para o aprimoramento dos professores da rede pública.

E, finalmente, aos meus alunos, com quem pude aprender a ensinar.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a visão que os alunos tem do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, principalmente do ensino da gramática, na escola pública do Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada pela professora-pesquisadora com 36 alunos do terceiro ano do ensino médio. Os dados foram coletados de março a setembro de 2018 por meio de questionário e uma auto-avaliação. Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa estão nos trabalhos de Leffa (1988), que apresenta um panorama histórico das metodologias do ensino de línguas no âmbito mundial e nacional. Já Uphoff (2008) e Thornburry (2001) discutem procedimentos e pesquisas sobre o ensino da gramática. Dutra (2004), Leffa (2012) e Moita Lopes (1996) trazem a reflexão para a realidade do ensino público no Brasil. Enfoca também o ensino de língua estrangeira no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira (PCN-LE). Os resultados permitiram refletir sobre ação pedagógica que levou a uma reconstrução da prática em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Ensino de gramática. Reflexão sobre a prática.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the students' view of the teaching-learning process of the English language, especially the grammar teaching, in the public school of the State of São Paulo. The research was carried out by the teacher-researcher with 36 students of the third year of high school. The data were collected from March to September of 2018 through a questionnaire and a self assessment. The theoretical assumptions underlying this research are in the works of Leffa (1988), which presents a historical overview of the methodologies of language teaching. Uphoff (2008) and Thornburry (2001) discuss procedures and research on grammar teaching. Dutra (2004), Leffa (2012) and Moita Lopes (1996) bring the reflection to the reality of public education in Brazil. It also focuses on the teaching of foreign languages in Brazil through the National Curriculum for Teaching Foreign Languages (PCN-LE). The results allowed to reflect on pedagogical action that led to a reconstruction of the practice in the classroom.

Key-words: Teaching-learning. English language. Grammar teaching. Reflection on practice.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
2.1: DEFINIÇÕES DE GRAMÁTICA	3
2.2: PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	7
2.3: LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: LDB e Parâmetros Curriculares do Estado de São Paulo (PCN-LE)	13
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	17
3.1: CONTEXTO DA PESQUISA	17
3.2: PARTICIPANTES DA PESQUISA	17
3.3: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	18
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	20
4.1: GRÁFICOS ELABORADOS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	21
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
ANEXOS	37

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir o papel da gramática no ensino da língua inglesa. Serão observadas como as diferentes perspectivas metodológicas moldaram o ensino da gramática em sala de aula com o passar dos anos.

Nos últimos tempos o ensino da língua inglesa tem sido muito discutido devido a vários fatores, sendo um dos mais constantes a globalização, na qual a língua inglesa tem sido amplamente utilizada para conectar diversas partes do mundo por meio da internet, rede sociais, sites etc.

Segundo Leffa (2002), a língua inglesa tornou-se um instrumento essencial por ser amplamente utilizada nos meios de comunicação deste mundo globalizado. Porém, o ensino de uma segunda língua pautado pela gramática tem sido motivo de polêmicas e muitas discussões. Qual é a melhor forma de se ensinar? Como ou por que ensinar gramática? Como o uso da gramática influencia o processo de aquisição da L2? E como o ensino da língua inglesa, mais especificamente, da gramática, é visto pelos alunos?

De acordo com Dutra (2004), após um século de teorias metodológicas sobre o ensino da língua estrangeira, pode-se perceber que o ensino da gramática esteve presente de forma diferenciada em todas elas. Em um breve panorama inicial, diríamos que o primeiro dos métodos era conhecido como método tradicional ou Método de Gramática e Tradução, que era voltado para gramática e tradução de textos, como o próprio nome indica. As regras gramaticais tinham mais importância do que o uso e a prática da oralidade. A gramática era ensinada de forma dedutiva estabelecendo relação com a língua materna. A principal crítica feita era de que os alunos sabiam as regras gramaticais, mas não eram capazes de se comunicarem.

Em oposição ao método de Gramática e Tradução surge o Método Direto, que defendia a importância dos aprendizes se comunicarem na língua alvo (RICHARDS E RODGERS, 1986). Dessa forma, não são utilizados procedimentos analíticos das regras gramaticais, mas sim o uso direto da língua alvo em sala de aula, levando os aprendizes a induzirem as regras gramaticais, portanto, a gramática deve ser incorporada ao uso da língua. Esse método ficou amplamente conhecido por meio da escola Berlitz (EUA, 1978) e teve grande repercussão por defender o ensino da L2 por meio da L2. As quatro habilidades eram trabalhadas, mas a prática oral tinha que vir antes da escrita e acreditavam que por meio da repetição ocorreria o aprendizado automático.

Com forte influência do método anterior surge a abordagem audiolingual, na qual o uso da língua materna era considerado inapropriado para aquisição da L2. Em ambos os métodos, observa-se influência do behaviorismo ao analisar como as atividades priorizavam a repetição (*drills*) para que assim houvesse a memorização e automatização da língua alvo. Portanto, o ensino da gramática era feito de forma gradual também visando automatização e repetição.

Por fim, surge abordagem comunicativa, que prioriza a capacidade de se comunicar mesmo que a forma não seja gramaticalmente correta. Segundo Mello (2004), o papel da gramática foi reduzido, dando lugar às funções da língua, para priorizar a comunicação. Nessa proposta, as

quatro habilidades também são trabalhadas, mas a diferença está no objetivo final, que seria propiciar a comunicação de forma efetiva, conforme as diferentes práticas sociais. As repetições deixaram de ser enfatizadas, não há mais restrições quanto ao uso da língua materna ou L1 e a aprendizagem está centrada no aluno, seus interesses e necessidades.

Em uma perspectiva histórica, vemos que o ensino de gramática ora ocupou lugar central nos programas de ensino, ora foi condenado à marginalidade, como se a ênfase em aspectos formais da língua dificultassem o desenvolvimento da fluência e o uso da língua para fins de comunicação.

Muito já se discutiu sobre as melhores formas de ensinar inglês, mas ainda não há um consenso sobre qual método seria o mais eficaz. A grande dificuldade que muitos professores enfrentam está em incorporar o ensino da gramática às propostas atuais. Assim, o presente trabalho irá discutir a importância da gramática no aprendizado da língua inglesa, apresentando as modificações que têm ocorrido nas abordagens do ensino de uma segunda língua, no nosso caso, a língua inglesa.

Poder discutir e repensar o ensino da gramática na contemporaneidade dentro da escola pública é importante para refletir sobre a nossa prática em sala de aula, buscando a melhor maneira de ensinar nossos alunos e para poder compreender a transformação e o desenvolvimento desse ensino com o passar dos anos.

Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa estão nos trabalhos de Leffa (1988), que apresenta um panorama histórico das metodologias do ensino de línguas no âmbito mundial e nacional. Já Uphoff (2008) e Thornburry (2001) discutem procedimentos e pesquisas sobre o ensino da gramática. Dutra (2004), Leffa (2012) e Moita Lopes (1996) trazem a reflexão para a realidade do ensino público no Brasil. Esses autores, entre outros, nos ajudam a compreender as propostas metodológicas presentes nos documentos oficiais que orientam o currículo da Língua Inglesa no Brasil.

Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa, que explica o tipo de pesquisa e traz informações sobre o contexto, participantes e instrumento de coleta de dados. No último capítulo foram analisados os dados coletados por meio do questionário respondido pelos alunos e as respostas foram transformadas em gráficos. A conclusão apresenta o que se constatou de importante a partir dos dados coletados. Este trabalho buscou esclarecer algumas das questões sobre o ensino da gramática na língua inglesa na perspectiva dos alunos, buscando compreender o seu desenvolvimento com o passar dos anos e a importância de se ensinar gramática para alunos do Ensino Médio.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.
Benjamin Franklin*

Este capítulo apresenta um breve resumo das principais definições de gramática, para então entender como o ensino da gramática foi sendo estruturado a partir das diferentes metodologias de ensino da língua inglesa. Tomaremos como referência para a síntese, autores como Nunan (1999), Larsen-Freeman (2003) e Leffa (1988). Por fim, retomamos os principais documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo do Estado de São Paulo (2011) para compreender a visão que os mesmos trazem sobre o ensino da gramática.

2.1 Definições de gramática

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Aurélio Século XXI (1999), “*gramática é o estudo ou tratado que expõe as regras da língua padrão*”. A palavra *gramática* vem do grego *grámma*, que significa algo escrito ou uma letra do alfabeto. Tradicionalmente a gramática tinha a ver com a linguagem escrita e principalmente com o latim, que continua a ser uma língua estudada e usada, mas apenas na forma escrita.

De acordo com os dicionários, há duas definições recorrentes no verbete *gramática*. A primeira refere-se à descrição de como as palavras se organizam dentro das estruturas linguísticas, e a segunda diz respeito ao estudo de regras gramaticais. Para Pires (1997: 15), *gramática é um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar uma língua*. Mas a gramática pode ser considerada muito mais do que isso, pode incluir aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos, dizem os estudiosos.

Segundo Nunan (1999), durante muito tempo da história do ensino de línguas, a gramática lidava com correções e o papel do professor era conferir as regras que deveriam ser usadas corretamente. A concepção de gramática tem sofrido algumas mudanças decorrentes das várias abordagens de ensino de línguas. Essas alterações ao longo dos anos refletem os interesses e necessidades dos aprendizes de língua, que tendem a ter maior interesse na comunicação. A língua é algo dinâmico e não estático, portanto a gramática é um termo mutável, com diferentes significados para diferentes pessoas. As línguas mudam e com elas

mudam também as regras gramaticais. Por esta razão, julgo pertinente trazer outras definições de gramática antes de discutir questões que enfoquem o seu ensino.

Em Nunan (1999) encontram-se as seguintes definições de gramática:

- (1) uma análise da estrutura da língua tanto em um corpus de discurso ou escrita (desempenho gramatical) quanto como um prognóstico do conhecimento de um falante (competência gramatical);
- (2) uma análise das propriedades estruturais que definem a linguagem humana (gramática universal);
- (3) um nível de organização estrutural que pode ser estudado independentemente da fonética ou semântica.

A definição de gramática para o autor é: o estudo de como a sintaxe (forma), a semântica (significado) e a pragmática (uso) trabalham juntas para possibilitar que os indivíduos se comuniquem através da língua.

Na área de Linguística Aplicada também são encontradas algumas definições para o termo, como a de Richards (2001), para o qual *gramática* é a descrição da estrutura de uma língua e a forma como as unidades linguísticas (como as palavras) e os sintagmas se combinam para produzir orações na língua. Geralmente, leva em conta os significados e as funções que as orações têm no conjunto do sistema da língua e que podem ou não incluir os sons de uma língua. O autor também traz a definição de *gramática pedagógica*, que seria a descrição gramatical de uma língua com fins pedagógicos, como por exemplo, o ensino de línguas, a elaboração de programas ou a preparação de materiais didáticos.

Na verdade, há várias acepções sobre o termo e diferentes opiniões acerca da importância do ensino da gramática na aprendizagem de uma língua estrangeira. No processo de leitura, a gramática não deve ser a espinha dorsal de um curso, mas o aluno deve estar ciente de como as palavras se organizam dentro das frases e dos períodos, e como estes se organizam em um texto. Muitas pessoas pensam em gramática como aquela matéria chata que estudaram na escola e que pouco usam no dia a dia. Essa ideia não é totalmente errada, mas não fornece a noção correta do que é gramática e para que serve. Conforme Larsen-Freeman (2003: 45), há quatro tipos de gramática: a explícita, normativa, implícita e reflexiva.

A *explícita ou teórica* é definida como uma atividade metalinguística, ou seja, uma utilização da própria língua para a explicação dos conceitos gramaticais.

A *normativa* consiste em prescrever regras da língua, enquanto que a gramática implícita é a que está na mente do falante, permitindo que ele faça uso dela de forma automática por isso também é denominada *gramática de uso*.

Já a *reflexiva* é a gramática em explicação, pois ela se refere mais ao processo do que ao resultado. Esse tipo de gramática identifica as unidades, regras, princípios ou a constituição e o funcionamento da língua, ou seja, possibilita uma reflexão sobre a língua.

A gramática *normativa* está relacionada ao ensino estruturalista, pois seus procedimentos metodológicos ainda estão atrelados ao ensino de tópicos gramaticais, portanto, o foco de ensino ainda são as regras que compõem o código linguístico.

A gramática pode ser considerada a parte central da língua, pois o significado de qualquer mensagem transmitido pela língua tem que ser convertido em palavras que colocadas juntas, de acordo com as regras gramaticais, passam a ter um significado.

Desta maneira, *gramática* é um conjunto de regras que descrevem como uma língua deve ser usada, porém essa mesma língua pode variar de acordo com as características pessoais de quem a usa.

Para Irlandé Antunes, em seu livro: *Muito Além da Gramática*, saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz, pois é apenas parte do saber que precisa dominar para o desempenho satisfatório para falar, ler e escrever.

Na verdade, a gramática é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda:
o conhecimento do real ou do mundo, o conhecimento das normas de textualização e o conhecimento das normas sociais de uso da língua.
(ANTUNES, 2012: 55)

Larsen-Freeman (2003) define *gramática* como uma habilidade ao invés de uma área de conhecimento. Isto recai sobre a importância do desenvolvimento nos alunos de uma habilidade para se fazer algo e não simplesmente armazenar conhecimento sobre a língua ou seu uso. Além disso, a autora coloca a gramática como sendo a quinta habilidade a ser desenvolvida no aluno, ao lado da escrita, da leitura, da compreensão oral e da fala. Ser capaz de usar estruturas gramaticais não significa saber usar as formas exatamente, mas, sim, usá-las de forma apropriada e significativa.

Percebe-se que o ensino da língua inglesa esteve por muito tempo pautado nas explicações gramaticais, que priorizavam a morfologia e a sintaxe sem levar em conta a função da língua. As atividades desenvolvidas em sala de aula eram descontextualizadas e sem preocupação com a utilização prática da língua. O uso de material autêntico nem era cogitado, pois se acreditava que o livro didático era muito mais eficaz, pois ele estava embasado numa determinada metodologia.

Conforme Larsen-Freeman (2003), antes o foco estava na estrutura da língua e pouca atenção era dada à pronúncia, sendo assim, o professor precisava ter vasto conhecimento das regras gramaticais e não necessariamente dominar a oralidade do idioma que ensinava. Devido ao processo de globalização e a ampliação do uso da língua inglesa nos meios de comunicação, principalmente por meio de vídeos e áudios, surgiu a necessidade de saber falar e entender em inglês mais do que apenas ler.

Mais recentemente, as diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras indicam que o conhecimento gramatical está vinculado a um contexto de uso da língua, mais próximo do que se pregava o movimento comunicativo e acredita-se que a gramática é adquirida de forma inconsciente durante o desempenho em situações comunicativas, sem haver necessidade de

ensinar separadamente as regras gramaticais. Alguns estudiosos acreditam que a língua não pode ser baseada na classificação superficial e individual de estruturas, mas sim no desenvolvimento de um sistema inato e mental de regras. Se tradicionalmente a gramática tinha haver com a linguagem escrita, principalmente no latim, que continua a ser estudada e usada na forma escrita, mas não é mais falada, hoje a definição de gramática está mais ampla e flexível, pois é preciso entender que toda língua falada está viva e, portanto, sofre constantes modificações e transformações com o passar dos anos.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), ensinar uma língua estrangeira era capacitar o aluno a ler a literatura estrangeira ou ajudá-lo a entender melhor as regras da gramática da língua materna. Os alunos deviam aprender as regras gramaticais que eram ensinadas de forma dedutiva, ou seja, com a apresentação e estudo de tais regras que deveriam ser praticadas em exercícios de tradução. De acordo com Leffa (1988), essa proposta metodológica ainda era seguida até 1988 e talvez até hoje, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

O ensino de gramática, como conceituado nos dicionários, foi o foco predominante nas aulas de língua estrangeiras até o advento da abordagem comunicativa, quando se criou o mito que não se deveria ensinar gramática. Porém a abordagem comunicativa enfatiza o foco no sentido, mas não ignora a gramática, ao contrário, ela recomenda o ensino de gramática de forma comunicativa, para que seja adquirida pelo contexto e pelo uso, embora seja importante que se tenha precisão gramatical (LEFFA, 1988: 23).

Independentemente dos argumentos teóricos e ideológicos a favor ou contra o ensino da gramática, muitos alunos vem para aulas de idiomas com expectativas bastante determinadas sobre o que eles farão. Essas expectativas podem derivar da experiência anterior de aprendizagem de línguas e das experiências em sala de aula em geral, onde (tradicionalmente, pelo menos) o ensino é do tipo de transmissão mencionado acima. O professor que ignora essa expectativa, incentivando os alunos a simplesmente experimentar a linguagem poderá encontrar algumas dificuldades. Mais adiante serão explicadas algumas dificuldades que a professora-pesquisadora teve ao tentar falar em inglês durante as aulas de inglês, que foi repudiado pela maioria dos alunos.

2.2 PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Para compreender como que a gramática era vista ou ensinada de acordo com os métodos, será necessário fazer uma retrospectiva da metodologia do ensino de língua inglesa, priorizando os métodos que mais se destacaram no ensino. Porém é preciso explicar primeiramente, a diferença entre método e abordagem (*approach* em inglês). Para Leffa (1988: 18), *abordagem* é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos que embasam a aprendizagem. Já *método* se consagrou com a ampla divulgação do “método direto”, que na verdade não deixa de ser também uma abordagem.

Com base em Richards e Rodgers (2001), podemos definir *abordagem* como um conjunto de pressupostos que incluem teorias de língua e linguagem e de ensino e aprendizagem. *Método* pode ser definido como um conjunto de procedimentos coerentes com a abordagem que lhe dá sustentação.

De acordo com Larsen-Freeman (2003), três grandes abordagens de ensino de línguas são propostas: a Tradicional, na qual as regras gramaticais da língua são enfatizadas; a Humanista para a qual os aspectos afetivos são mais importantes que os cognitivos na aprendizagem de uma língua; e a Comunicativa cuja finalidade é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. As três abordagens serão retomadas mais detalhadamente a seguir.

Conforme Moita Lopes (1996), o profissional de línguas estrangeiras apresenta, muitas vezes, dificuldade para fazer escolhas “sobre o quê, o como e o porquê ensinar, que sejam informadas teoricamente” (Moita Lopes, 1996: 179). Talvez porque, segundo Uphoff (2008:9), os métodos são reflexos do momento histórico em que foram criados e costumam se perpetuar pela própria tradição das práticas escolares, uma vez que todo professor, inconscientemente, tende a reproduzir hábitos de ensino aos quais era exposto enquanto aluno.

Dutra e Mello (2004) discutem o valor atribuído à gramática através dos tempos e discorrem que certos métodos ou abordagens favorecem o foco ora na forma ora na análise da língua. As autoras discutem os conceitos de língua que subjazem aos métodos mais populares no século XX e como a gramática e seu ensino são vistos por eles, analisando desta maneira, como esses tratamentos dados ao ensino da gramática influenciaram as práticas pedagógicas atuais.

No século XVIII, quando as línguas “modernas” começaram a fazer parte dos currículos escolares na Europa, elas eram ensinadas com os mesmos procedimentos que se ensinava o latim, ou seja, por meio de livros-texto que consistiam em regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e tradução de frases. Segundo Richards e Rogers (2001), o objetivo não era falar a língua e a prática oral se limitava à leitura em voz alta de frases que os alunos haviam traduzido.

Naquela época o objetivo central do ensino de um idioma era adquirir conhecimentos gramaticais com destaque para a importância de se traduzir corretamente. As lições de gramáticas eram seguidas de exercícios de tradução e por isso se denominava Método de Gramática e Tradução, como referido na Introdução. Destaca-se assim o primeiro método,

chamado de Método da Gramática e Tradução [*Grammar Translation Method*], que foi utilizado de 1840 até início do século XX.

Dentro desta proposta, o ensino da gramática era baseado no conhecimento de conceitos e regras que tinham que ser memorizadas pelo aprendiz. O professor apresenta um novo item gramatical seguido por suas regras e explicações sobre o significado. Depois os alunos faziam alguns exercícios controlados, denominados de exercícios de fixação para consolidar a regra. Segundo Uphoff (2008:10), a abordagem da gramática e da tradução (AGT) foi a metodologia mais utilizada no ensino de línguas e que mais críticas têm recebido. Basicamente consiste no ensino da segunda língua pela primeira, sendo que a ênfase está na forma escrita da língua e pouca atenção é dada à pronúncia. Dessa forma, o professor também não precisa ter o domínio oral da língua, mas sim o conhecimento profundo das regras do idioma, principalmente as gramaticais.

Inúmeras críticas surgiram sendo a principal delas a inadequação para o ensino de uma língua viva. Conforme Uphoff (2008: 9), reivindicava-se uma reformulação total do ensino das línguas estrangeiras modernas, a começar pelo emprego imediato e direto do idioma-alvo em sala de aula, em vez de usar a língua materna.

Devido a essa exigência de se ensinar a língua estrangeira diretamente na própria língua surge o Método Direto, que se inspirava no modo como uma criança aprendia sua língua materna, ou seja, de forma natural. Acreditava-se que o aluno deveria se capaz de aprender a pensar na língua estrangeira sem fazer uso da sua língua materna. Observa-se uma mudança nos objetivos do ensino de línguas, pois o Método Direto visava o uso ativo da língua estrangeira, principalmente a oralidade ao invés da estrutura gramatical. Inclusive, a gramática deveria ser ensinada de maneira indutiva por meio de exemplos práticos e, portanto, a tradução perde seu papel de relevância.

A abordagem direta (AD) surge na década de 80 como uma oposição ao Método Gramática e Tradução. O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2, sendo assim a língua materna não deve ser usada em sala de aula nem recorrer à tradução. A ênfase está na língua oral que é feita por meio dos diálogos situacionais, que procuram reproduzir o cotidiano, por exemplo, no aeroporto, fazendo compras, no médico etc.

Segundo Uphoff (2008:11), pela primeira vez ocorre a integração das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. A gramática é ensinada indutivamente e a técnica da repetição é utilizada para tornar o aprendizado automático.

Percebe-se que nesse método o ensino da gramática é essencialmente indutivo e a explicação das regras não é dada até que os alunos tenham praticado um modelo em vários contextos e tenham adquirido percepção das analogias envolvidas, assim, as novas expressões da língua alvo seriam usadas inconscientemente. Quanto ao tratamento dos erros, a correção deve ser feita imediatamente para o erro não se tornar hábito.

Dutra e Mello, (2004) citam que

“um dos princípios básicos do audiolingualismo é que a aprendizagem da linguagem deve ser vista como a aquisição de novas formas de comportamento que devem transformar-se em hábitos automáticos, em um processo mecanizado de associação estímulo-resposta” (DUTRA, 2004: 35).

A aquisição da gramática deveria ser ensinada de forma indutiva e as atividades de repetição são importantes, pois os alunos escutam e respondem fisicamente aos comandos do professor. O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras, para isso os famosos *pattern drills* foram amplamente difundidos. Nesses tipos de exercícios o aluno repete sempre a mesma estrutura básica, modificando apenas alguns elementos lexicais. Portanto, a gramática não deveria ser abordada de maneira explícita e o nível de complexidade deveria ser de forma gradativa. Esse princípio da progressão gramatical era profundamente influenciado pelo movimento estruturalista, é por esse motivo que o método audiolingual tem semelhança com o método estruturalista.

A distância entre teoria e prática é bem observada por Uphoff quando diz que:

A teoria era assim, mas na prática muitos professores continuavam a explicar a gramática a seus alunos e fazendo uso da língua materna em sala de aula. No Brasil o método foi introduzindo nos anos 1950, especialmente nos centros culturais de língua inglesa, que se fundamentavam nos materiais que eram importados, tais como livro didático, fitas, filmes etc. O professor não tinha a liberdade de alterar a sequência das aulas que já havia sido determinada de acordo como o programa de ensino. Erros eram considerados nocivos porque podiam levar à mecanização da estrutura falha, o enfoque maior era na correção linguística em detrimento da escrita. (UPHOFF, 2008: 12)

O ensino era centrado no professor, que detinha o saber, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos que eram vistos como seres passivos. Focalizava o produto, que era o sistema formal da língua, e a pronúncia mais próxima do falante nativo. Para isso, o laboratório de línguas passou a ser um recurso muito importante, onde os alunos podiam repetir estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas.

No final dos anos setenta surge a Abordagem comunicativa, que começou questionando a noção de língua como um conjunto de hábitos, se assim fosse o ser humano não seria capaz de gerar frases novas. Influenciado pelo linguista Chomsky, a língua passa a ser vista não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Isso mudou a noção de função da língua e transformou o mundo do ensino de língua estrangeira, pois as pessoas aprendiam línguas para alcançarem objetivos práticos visando determinados resultados.

Nunan (1999) defende que todos nasceram com competência linguística e afirmou que a língua é criativa e não memorizada; embora ela seja regida por regras isso não justifica a

necessidade da formação de hábitos. O linguista britânico David Wilkins, em 1972, propõe uma abordagem funcional ou comunicativa da linguagem que serviu de base para o desenvolvimento de um programa comunicativo. Em 1976, Wilkins publica seu livro *Notional Syllabuses*, dando origem ao método Nocial Funcional (funções – coisas que se pode fazer com a língua –, e noções – ideias expressas por nós).

No Brasil o uso da abordagem comunicativa começou a ser defendida por Almeida Filho (2005:45), para ele, a “abordagem comunicativa teve seu início quando alguns teóricos sentiram necessidade de focalizar o ensino de línguas na proficiência comunicativa do que simplesmente no domínio de estruturas”. Então, ao invés de descrever a língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, tentou-se demonstrar os significados que estão por trás do uso comunicativo da língua.

Na abordagem comunicativa, segundo os estudiosos consultados, o foco de ensino se orienta para o uso da língua em situações reais de comunicação e os erros são vistos com naturalidade dentro do processo de aprendizagem. A gramática e o vocabulário são aprendidos de acordo com a função, situação e papéis dos envolvidos.

De acordo com Richards e Rogers (1986), na abordagem comunicativa, cujo objetivo é a comunicação, o conteúdo gramatical pode auxiliar a aprendizagem de alguns alunos, portanto a parte gramatical deve ser vista como um instrumento e ser apresentada de acordo com a necessidade de cada aluno. Há nesta abordagem duas posições quanto à apresentação da gramática, a posição de interface fraca, na qual a gramática é ensinada para que os alunos atinjam um estágio exigido e adequado de uso da língua e a posição de interface forte, cujo objetivo de se ensinar LE é a comunicação e para isso, a gramática pode ser ensinada visando as situações reais de uso da língua.

Segundo Dutra e Mello (2004), um curso de línguas que segue os princípios da abordagem comunicativa não inclui no seu conteúdo somente as estruturas linguísticas, mas também as noções semânticas e sociais. Dessa forma, não é necessário banir completamente explicações gramaticais das aulas de língua estrangeira, mesmo porque o ensino explícito da gramática é importante para acelerar a aquisição, bem como monitorar a produção oral ou escrita. Almeida Filho (2005) também compartilha dessa opinião e acredita que os professores precisam redimensionar o papel da gramática, subordinando-a às necessidades ou interesses para o uso comunicativo da língua-alvo.

Almeida Filho (2005) sugere que os professores não planejem seus cursos e aulas com roteiros de pontos gramaticais, mas em aspectos comunicativos associados ao uso da língua, que por sua vez, implicam em escolhas gramaticais e lexicais. Sendo possível adaptar muitos tipos tradicionais de exercícios, como por exemplo, os de *drills (repetições)*, desde que não sejam usados como mera aquisição da forma, mas sim como oportunidades para os alunos estabelecerem relação entre forma, significado e uso.

Se antes os alunos sabiam as regras gramaticais, mas eram incapazes de se comunicarem ou mesmo de colocar esse conhecimento gramatical em prática, os defensores da abordagem comunicativa acreditam que os alunos conseguem se comunicar mesmo que cometam alguns

erros gramaticais. Dessa maneira, a noção de linguagem a ser ensinada tem sido redefinida para incluir uma linguagem mais real que abranja questões sócio-culturais, mudando o enfoque do ensino para o aprendiz, pois considera que conhecimento não é aprendido, mas construído colaborativamente (ALMEIDA FILHO, 2005: 38)

Por isso não há mais a preocupação em proibir o uso da língua materna em sala de aula, é claro que seu uso deve ser o menor possível, mas não é mais visto com algo nocivo à aprendizagem. A gramática perdeu a posição central que ocupava no Método de Gramática e Tradução e passa a ser subordinada a outras dimensões da comunicação verbal com ênfase na interação. Na prática isso significa que falar com fluência é mais importante do que falar de maneira gramaticalmente correta. A visão de erro também mudou; se antes era visto como algo que prejudicava a aprendizagem, agora faz parte do processo e são fases necessárias que depois serão superadas. Segundo Leffa,

Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa (LEFFA, 1988: 221).

Uphoff (2008) observa uma evolução por meio dos métodos em que a ênfase no código passa para uma ênfase no significado até chegar a uma ênfase na ação: falar é fazer. A linguagem é vista como uma prática social, ou seja, como uma ferramenta para a interação entre seres humanos.

Uma das principais reivindicações do método diz respeito à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, mas ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades (UPHOFF, 2008:12).

David Crystal (1988) também aponta o desenvolvimento do pensamento sobre a natureza das linguagens, que se tornou amplamente conhecida durante as décadas de 1990 e que ajudou a moldar o currículo nacional de inglês dos Estados Unidos. Fez com que o ensino da gramática, que era um tópico de interesse marginal, amado por poucos, odiado por muitos e ignorado pela maioria, passasse a ser um dos itens mais polêmicos no ensino de línguas.

De acordo com Crystal (1988), o conhecimento da gramática pode melhorar a linguagem de uma pessoa, pois ela passa a ter maior domínio sobre os quatro núcleos linguísticos dominantes: ouvir, falar, ler e escrever. Quanto mais se sabe gramática maior é a capacidade de entender e de poder melhorar nosso desempenho, enquanto melhores ouvintes, falantes, leitores e escritores.

Entende-se que a gramática tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem de línguas, porém, estamos ensinando como deveria ser? A primeira proposta de abordagem tradicional da gramática que dominou as salas de aulas do século 18 até 1960 e ainda está

presente entre nós, prioriza a teoria e a tradução. Para Crystal, no entanto, é preciso construir uma ponte entre a teoria gramatical e a prática.

Cabe ao professor fazer os alunos cruzarem essa ponte por meio da descrição e explicação. Para tanto o contexto é de fundamental importância, pois ao colocar uma palavra numa frase ela passa a fazer sentido, sem a frase as palavras são vagas, ambíguas e para remover a ambiguidade precisamos construir frases. O que não pode acontecer é parar no meio da ponte e achar que descrição é o papel principal da gramática. Dar vida a gramática exige aprender a gostar e garantir que as crianças aprendam a gostar também. Para Crystal:

Gramática é o estudo de como frases mudam de significado, e como os pedaços dessas sentenças podem ter outro significado. Gramática é a fundação da estrutura da nossa habilidade para nos expressarmos, para que possa haver precisão, detectar ambiguidade e explorar a riqueza da expressão. (CRYSTAL, 1988: 29) ¹

Neste breve histórico sobre ensino de língua estrangeira, percebe-se a busca de um método perfeito, ou, em outras palavras, segundo Nunan (1995), percebe-se que havia a crença na possibilidade da descoberta de um método eficiente que desse conta do ensino e da aprendizagem para todos os alunos em todos os contextos.

Prabhu (1990) afirma que o mais importante não é saber qual método adotar, ou qual deles é o melhor, e sim desenvolver técnicas e atividades de ensino capazes de se relacionarem diretamente dentro do contexto apropriado, levando em consideração os fatores cognitivos, individuais, afetivos, socioculturais, as necessidades dos alunos e do professor.

Certamente não chegamos ao fim da história do ensino de línguas. O que se percebe, diz Leffa (2012), é que se antes o professor estava subordinado ao método, que era considerado uma solução universal e que poderia superar as deficiências do professor, hoje o professor em mais liberdade em sala de aula e, continuando as palavras de Leffa (2012: 34), o ensino das línguas chegou à era pós-método. Cabe ao professor decidir o que fazer na sua sala de aula, partindo de seu contexto de atuação, considerando a realidade dos alunos com o intuito de desenvolver a aprendizagem crítica da L2.

De acordo com Almeida Filho,

Talvez fosse melhor que o professor não aplicasse, mas experimentasse com crescente sentido de auto-análise da sua prática para poder explicar por que ensina da maneira como ensina e por que os alunos aprendem da maneira como aprendem (ALMEIDA FILHO, 1993:38).

¹ Grammar is the study of how sentences mean, and how the bits of sentences mean. (...) Grammar is the structural foundation of our ability to express ourselves, so it can help foster precision, detect ambiguity, and exploit the richness of expression.

Para Thornbury (2001: 57), não se deve banir completamente das aulas de inglês as explicações gramaticais, uma vez que o ensino explícito da gramática pode acelerar o processo de aquisição, pois se o aprendiz souber um dado conteúdo gramatical, ele poderá identificá-lo na produção de outros e a aquisição implícita pode ocorrer. Também pode exercer um monitoramento na produção oral ou escrita e funcionar como um sistema para checar hipóteses feitas pelos alunos, porém, o ensino não deve ser centrado na gramática

O lugar da gramática na grade curricular será tema de debate por longos anos, bem como todas as questões aqui levantadas, como o conhecimento implícito e explícito, o foco na forma ou no significado e a abordagem linear ou “orgânica” de se ensinar gramática. Percebe-se que o ensino da gramática é um tema vasto e que ainda tem muito a ser pensado e estudado. Embora em determinados momentos da história do ensino de línguas estrangeiras o papel da gramática tenha sido excluído e tenha havido um esforço no sentido de manter o foco exclusivamente na comunicação, é inegável a contribuição da gramática para o aprendizado de uma língua, até mesmo porque, quando nos comunicamos, a gramática, inevitavelmente, se manifesta.

2.3. A LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para compreender a visão que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais+ – Ensino Médio (PCN+) e Currículo do Estado de São Paulo² têm da língua inglesa, mais especificamente, sobre o ensino de gramática, serão feitas algumas comparações entre os documentos acima mencionados.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi sancionada em 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. É o documento que normatiza a educação no Brasil, por meio de 92 artigos que contemplam todos os aspectos educacionais que merecem destaque. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados inicialmente em 1998, a partir da necessidade de se discutir e refletir acerca do ensino público, mas também foi uma forma de fazer valer o que está prescrito na LDB.

A partir do que prevê a LDB, os Parâmetros priorizaram a elaboração de algumas orientações gerais, contemplando todas as disciplinas do currículo escolar, como também as orientações específicas para cada disciplina. Dutra (2004: 12) destaca que a função dos PCN era de ser um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

² São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p

Nos Parâmetros, encontramos ênfase na importância do ensino de LE na formação de jovens e adultos, como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal. Destaca-se a necessidade de entender e respeitar a cultura do outro, pois assim podemos enxergar a nós mesmos com maior profundidade. O diálogo é a idéia fundadora nesse processo de ensino-aprendizagem. É no processo de interação com o outro que nos constituímos como somos, que construímos e refletimos sobre nossos discursos (PCN, 1998).

Moita Lopes (2003:31) salienta que a língua inglesa, “por um reflexo de questões políticas e econômicas, tornou-se veículo mundial de ideologias e crenças de um mundo globalizado”. O autor chama atenção para o fato de que “os indivíduos que não dominam essa língua se encontram excluídos do diálogo e do posicionamento crítico frente aos ideais que circulam em nosso contexto social, expressos em língua inglesa”. O professor de língua inglesa é, nesse caso, um importante mediador entre o aluno e os textos que transitam em seu meio social, e isso, sem dúvida, remete ao importante papel do professor, que deve se preocupar com os aspectos sociopolíticos relacionados ao seu mundo.

O professor de línguas não deve conceber o objeto de ensino, a língua, apenas como instrumento a ser dominado pelo aluno na dimensão morfosintática ou de apresentação de situações comunicativas. O perfil profissional desejado de professor requer consideração ao processo de produção, como a compreensão do discurso que está relacionado diretamente ao aspecto sociocultural, porque alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente se produz com sentido implícito, com toda formulação verbal produzida (MOITA LOPES, 2003:33).

Segundo os PCN+ (2002), para se exercer a cidadania é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar, o que implica o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas. A meta principal para o ensino de línguas estrangeiras no nível médio, de acordo com os PCN+ (2002), é a comunicação oral e escrita, que o documento entende como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal. A aprendizagem da língua estrangeira é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal.

Quanto à prática de ensino propriamente dita, é de suma importância que o professor conheça teorias linguísticas atuais que sustentam a utilização da gramática como um instrumento essencial, mas não como o único meio de ensinar uma língua. É inconcebível que em pleno século XXI, com diversos recursos, ainda se parta de palavras soltas, descontextualizadas, portanto é necessário:

Pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos (BRASIL, 2000: 30).

As Línguas Estrangeiras fazem parte do currículo escolar brasileiro há mais de dois séculos. Nessa longa trajetória, o ensino das Línguas estrangeiras sofreu alterações significativas, que refletem as mudanças nas concepções de aprendizagem que passou de estrutural para comunicativa. De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo (2011:107), a ênfase estrutural tem como palavra-chave o SABER, portanto, o conhecimento da língua é visto como sistema de regras gramaticais, que se baseia na metodologia conhecida como Gramática e Tradução. Já a ênfase comunicativa tem como palavra-chave o FAZER, portanto a língua em uso estava em primeiro plano. As funções comunicativas, tais como: cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos temporalmente identificados tornaram-se o eixo organizativo do Currículo do Estado de São Paulo (2011). Porém, segundo Leffa (2005: 43), na prática, essa proposta mal se instalou nas escolas ou, quando muito, ficou reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas e ainda sob forte influência da orientação estrutural.

Para Leffa (2005: 44), os avanços tecnológicos ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais, ampliando a compreensão e suas diferentes formas de comunicação, que diluíram os limites entre oralidade e escrita. Ao mesmo tempo, os estudos da linguagem buscaram compreender as relações entre oralidade e escrita, essa busca levou à proposição de uma terceira ênfase, que destaca os letramentos múltiplos e subsidia as orientações metodológicas atuais, que também estão presentes no Currículo do Estado de São Paulo.

A orientação baseada no letramento propõe a articulação entre o saber e o fazer, ou seja, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem. Para isso, é necessário que o texto (oral ou escrito), entendido como manifestação concreta do discurso, ocupe lugar central na ação pedagógica e deixe de ser trabalhado como material para mera tradução ou como pretexto para o estudo da gramática. A essência da ação pedagógica será, então, promover a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção, propiciando, assim, a construção de uma visão de ensino de línguas que possa promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos (SÃO PAULO, 2011: 108).

Segundo os documentos oficiais, não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas sim, de promover o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos do mundo, o estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros. O foco é levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico da língua.

Nesse processo, o papel do professor seria o de parceiro de aprendizagem, ou seja, orientador, que os auxilia a usar diferentes recursos para aprender com seus erros e acertos. Esta perspectiva está embasada na visão sociointeracional na qual o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor precisa ter conhecimento das diferentes abordagens teóricas que fundamentam sua prática e que melhor respondem aos problemas que enfrentam. O que nem sempre é possível devido a diversos fatores entre eles a extensiva carga horária, o elevado número de alunos e de atividades para serem avaliadas, além da falta de cursos de aprimoramento e das lacunas durante a graduação.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Este Capítulo apresenta o tipo de pesquisa realizada, que foi qualitativa, com uso de um questionário como instrumento para coleta de dados. A seguir, descrevo o contexto da pesquisa, como que ocorreu a coleta de dados e os procedimentos utilizados.

3.1 CONTEXTO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual do interior, que fica a 100 km de São Paulo. A Escola está localizada num bairro de classe média, possui 14 salas de aulas e 83 funcionários para atender 1062 alunos, sendo 534 no período da manhã e 620 no período da tarde. A escola apresenta boa infra-estrutura com água filtrada e gelada, rede de esgoto e energia elétrica, acesso à Internet para os professores e alunos. No total são 12 salas de aulas e 97 funcionários, sendo 46 professores. No momento da pesquisa havia um diretor, um vice-diretor e dois coordenadores. Grande parte dos docentes são efetivos e já lecionam nessa escola há mais de 6 anos.

Além das salas de aula há também laboratório de informática, sala de artes, quadra de esportes coberta, espaço da leitura e sala de multimídia com lousa digital. Os alunos recebem alimentação e a comida é preparada por três cozinheiras.

A Escola apresenta o melhor índice da Diretoria de Ensino da cidade e por isso suas vagas são bastante disputadas. Esta pesquisa foi desenvolvida com apoio dos alunos e da gestão escolar. O grupo focal foi composto por 38 alunos do período diurno, o 3º B. A escolha deste grupo foi devido ao maior comprometimento que a maioria dos alunos apresentou durante o primeiro bimestre e também por ser uma sala sem grandes problemas de comportamento e indisciplina.

3.2 COLETA DE REGISTROS

A coleta dos dados foi realizada durante duas semanas do mês de março. Os alunos estavam cientes da realização da pesquisa e colaboraram. Conforme a grade curricular do Ensino Médio há duas aulas de inglês por semana, o que equivale a uma hora e meia de aula. Desta forma duas atividades escritas foram elaboradas para serem trabalhadas com os alunos, sendo duas aulas para cada atividade.

A primeira atividade foi feita no dia 8 de março de 2018, a professora começou a aula explicando a conjugação do verbo *to be* no presente simples, abrangendo as formas afirmativas, negativas e interrogativas. A explicação gramatical foi feita toda em português para depois passar a leitura de pequenos textos que descreviam pessoas famosas, no qual o uso do verbo *to be* aparecia inúmeras vezes. Após os alunos adivinharem quem eram os famosos que foram descritos eles tiveram que preencher algumas frases usando o verbo *to be* no presente simples. Alguns alunos tiveram dificuldades na segunda parte da atividade e a professora e os colegas os ajudaram explicando novamente.

Na semana seguinte, ou seja, dia 15 de março, a professora iniciou a aula pedindo a colaboração dos alunos na leitura dos textos. A aula foi quase toda feita em inglês, com tradução de apenas algumas palavras. O exercício pedia a localização de informação específica no texto e os alunos conseguiram fazer sem grandes dificuldades. Após responderem as questões sobre o texto cada aluno tinha que escrever uma pequena biografia, que podia ser sobre algum colega, pessoa famosa ou sobre si mesmo. Alguns alunos encontraram dificuldades para escrever e tiveram que elaborar primeiro em português para depois passar para o inglês, com ajuda do dicionário e da professora. Na segunda parte da aula os alunos responderam o questionário, que continha dez perguntas sobre as atividades desenvolvidas e sobre a aprendizagem da língua inglesa.

Embora os alunos tenham gostado mais da explicação da aula 1, que foi feita em português e de forma mais tradicional, eles acharam as atividades difíceis de serem feitas e alguns não conseguiram entender e cometeram erros. Já a atividade 2, foi feita a partir da leitura em voz alta por alguns alunos que se ofereceram e algumas palavras foram traduzidas. No entanto, nem todos os alunos conseguiram fazer a produção escrita, pois acharam muito difícil.

Percebe-se que a explicação de forma mais tradicional começando pela gramática e feita em português, embora tenha aceitação pelos alunos, muitas vezes não funciona. Caso contrário nenhum aluno teria encontrado dificuldade em realizar a atividade 1, que era para completar com a conjugação do verbo *to be* no presente simples. Vale lembrar que conforme eles mesmos dizem, estudam o verbo *to be* desde o 6º ano, ou seja, há mais de 6 anos, mas muitos ainda não sabem como usar e aplicar corretamente.

3.3. PERFIL DOS SUJEITOS

Toda classe apresenta diferenças de níveis de conhecimento, nessa turma metade nunca fez um curso de idioma, já a outra metade frequentou por mais de um ano, e a grande maioria tem contato com a língua inglesa por meio de séries, filmes e músicas. Apenas um aluno concluiu o curso de 8 anos no CNA. Os alunos que já fizeram algum curso extracurricular, às vezes, se oferecem para ler os textos em voz alta e não criticaram o fato da professora falar inglês em sala de aula. Aliás, quando responderam a questão 9 sobre - O que você espera aprender estudando a língua inglesa, disseram: - Falar fluentemente, melhorar a pronúncia e pediram atividades para “falar mais do que escrever”.

Devido às reclamações quanto ao uso da língua inglesa durante as aulas e também do nível das atividades, a professora diminuiu o nível de exigência, inclusive as atividades que foram desenvolvidas eram para nível básico. Muitos alunos gostaram dessas atividades que eram mais “o nível da sala” e pediram para “diminuir a leitura e a fala em inglês”. A maioria pediu atividades diferentes, interativas, em duplas e mais diversificadas.

Alguns alunos reclamaram que não estavam acostumados com esse tipo de aula, ou seja, em inglês, mas disseram que a “professora é competente e ajuda quando há dúvida”. Também chamou a atenção o comentário de alguns alunos que disseram “se sentir seguros” para

realizar as atividades. Isso demonstra a falta de confiança que muitos alunos têm ao realizar as atividades e que talvez seja um dos motivos da rejeição da aula de inglês ser dada em inglês. Alguns dizem: “não sei nada de inglês” e por isso continuam apenas copiando. Talvez por que não acreditem que possam ser capazes de fazerem ou porque há falta de interesse e dedicação.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O questionário foi elaborado com 10 questões abertas sobre o ensino da língua inglesa e foi aplicado após a realização de duas atividades escritas, conforme consta nos anexos. Na primeira atividade havia dois exercícios, um para preencher com o verbo *to be* no presente simples e outro para adivinhar quem era o famoso(a) que estava sendo descrito. Primeiramente, foi feita a leitura das descrições de pessoas famosas e os alunos não tiveram muita dificuldade em realizar essa atividade.

A segunda atividade trazia um texto com 6 pequenas biografias. O exercício pedia localização de informações específicas no texto e depois a produção escrita de uma pequena biografia, que podia ser sobre um colega, alguém famoso ou de si mesmo.

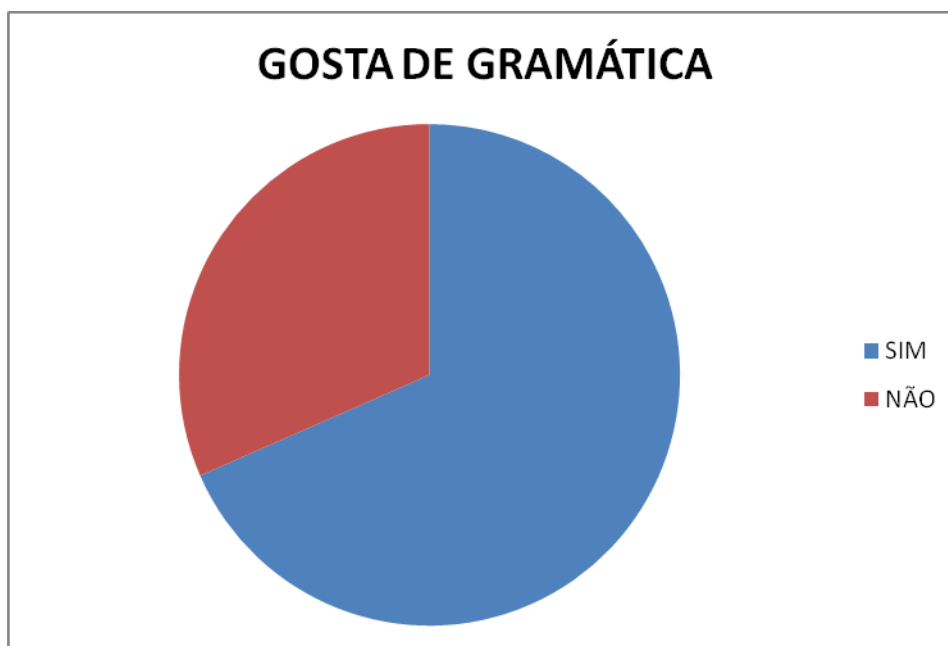
A primeira pergunta era para saber se o conhecimento que os alunos tinham da língua inglesa era apenas da disciplina cursada na escola pública. Conforme o gráfico 1, percebe-se que metade já frequentou algum curso particular. Alguns alunos disseram o tempo e aonde estudaram, no geral fizeram um ano de curso particular, apenas dois alunos cursaram mais de 4 anos.

1. VOCÊ ESTUDA OU JÁ ESTUDOU INGLÊS FORA DA ESCOLA REGULAR?

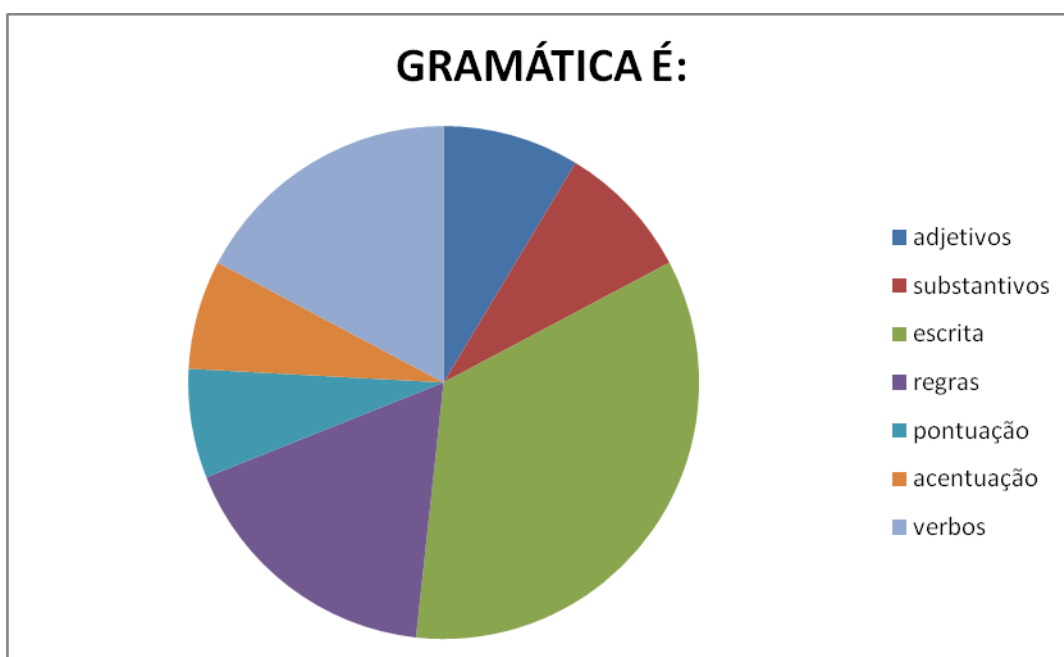


A segunda questão era para saber a respeito da afinidade que o aluno tem com a gramática. Como era uma questão aberta, as respostas mais frequentes foram sobre a importância do conhecimento gramatical para comunicação, para a escrita, para falar corretamente e até para ajudar no futuro. O gráfico abaixo mostra que a maioria gosta de gramática e o seguinte especifica o que é gramática na visão dos alunos.

2. VOCÊ GOSTA DE GRAMÁTICA?

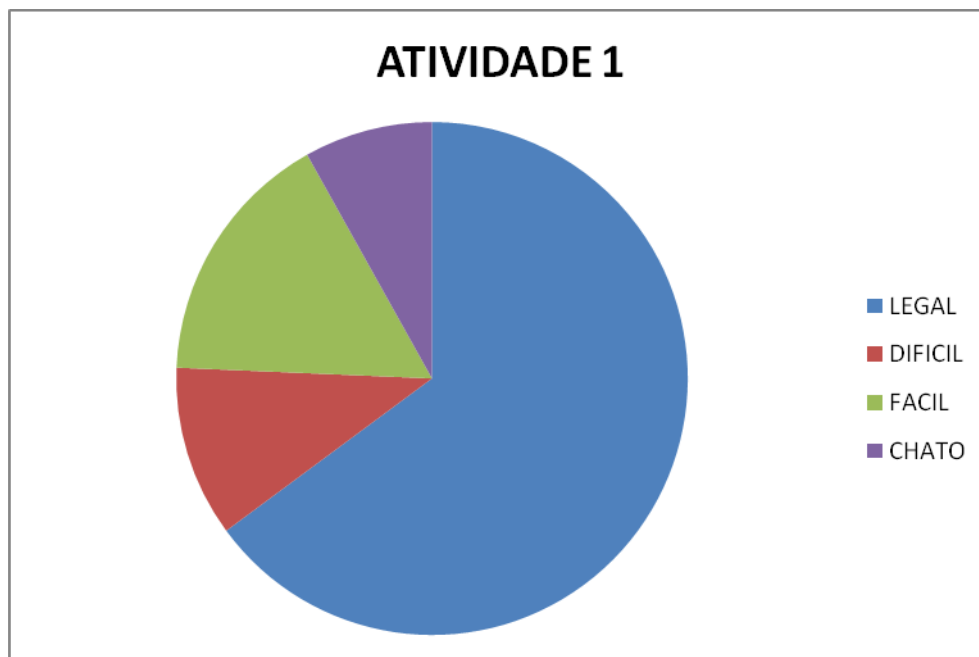


2A. O QUE É GRAMÁTICA PRA VOCÊ?

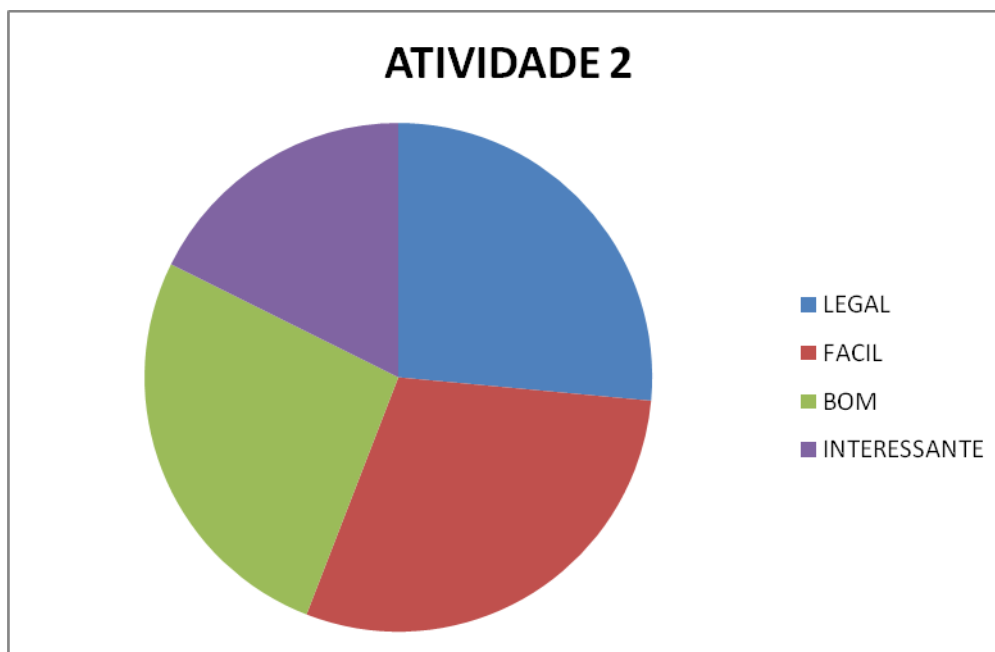


As questões 3, 4 e 6 tinham como objetivo saber a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas. Pode-se perceber que eles preferiram a atividade 2 por ser “mais fácil e legal” que a atividade 1. Nos comentários dos alunos a atividade 2 não foi criticada como a 1, a qual acharam “chato e difícil”.

3. O QUE VOCÊ ACHOU DA AULA 1 E DA ATIVIDADE 1

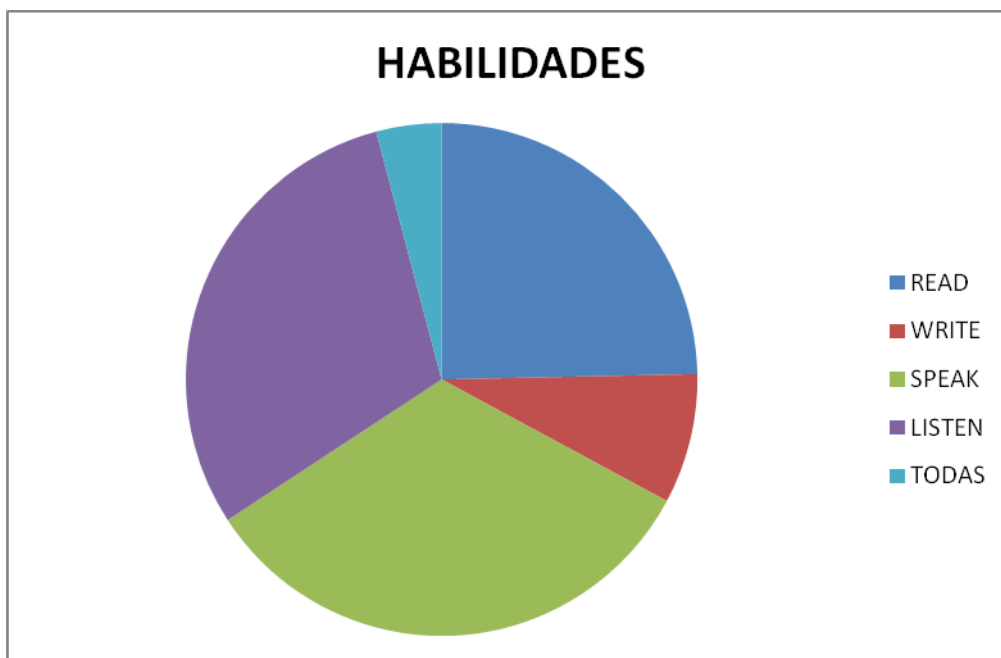


4. O QUE VOCÊ ACHOU DA AULA 2 E DA ATIVIDADE ESCRITA 2?



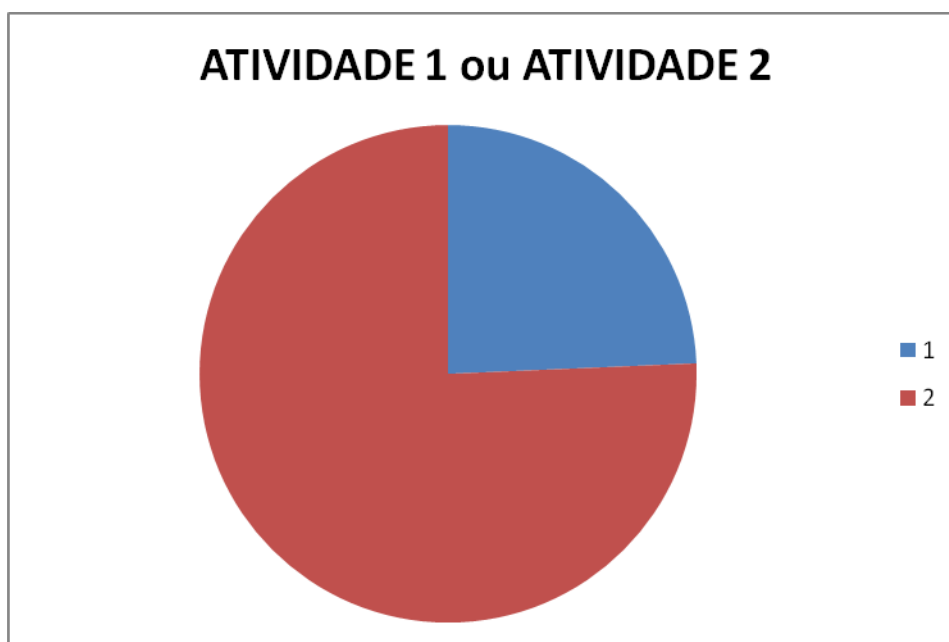
A quinta questão abaixo procurava saber sobre os interesses e necessidades dos alunos. Como podia marcar mais de uma opção as respostas foram bem variadas.

5. QUAL DAS HABILIDADES VOCÊ ACREDITA SER MAIS IMPORTANTE DESENVOLVER EM INGLÊS?



Ao comparar as atividades 1 e 2, representada pelo pergunta 6, abaixo, percebe-se a ampla preferência pela atividade 2, que conforme a questão 4, foi considerada “mais legal, interessante e fácil”.

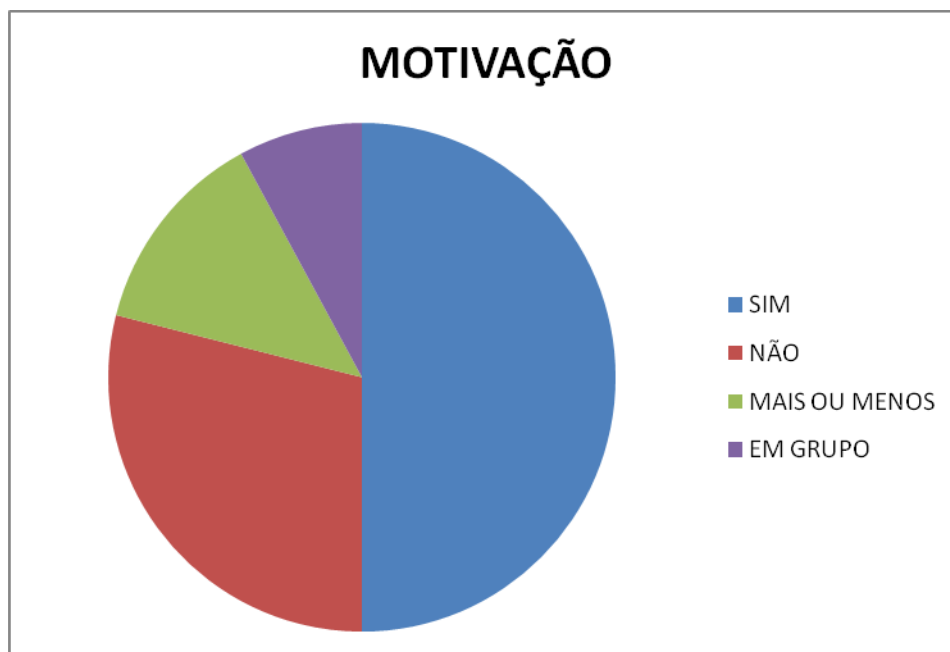
6. DAS ATIVIDADES QUE SUA PROFESSORA TRABALHOU EM SALA DE AULA, QUAL VOCÊ MAIS GOSTOU?



A questão 7 tinha como objetivo procurar saber sobre a motivação dos alunos em sala de aula. Não havia muito espaço para resposta, mas muitos escreveram que como não faziam cursos particulares, essas atividades eram importantes para melhorar o conhecimento deles.

No gráfico seguinte, é possível perceber o interesse dos alunos pelas atividades que são mais interativas e diversificadas, assim como a vontade que muitos têm em aprender, principalmente, os que não fazem cursos particulares.

7. VOCÊ SE SENTE MOTIVADO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INGLÊS EM SALA DE AULA?



7A. POR QUE SE SENTE OU NÃO MOTIVADO?



O objetivo da questão 8, a seguir, era procurar saber se o conhecimento sobre a língua inglesa também era adquirido por outros meios. Embora 7 itens tenham sido marcados, os que predominaram foram música e seriados, que foi incluído nos filmes.

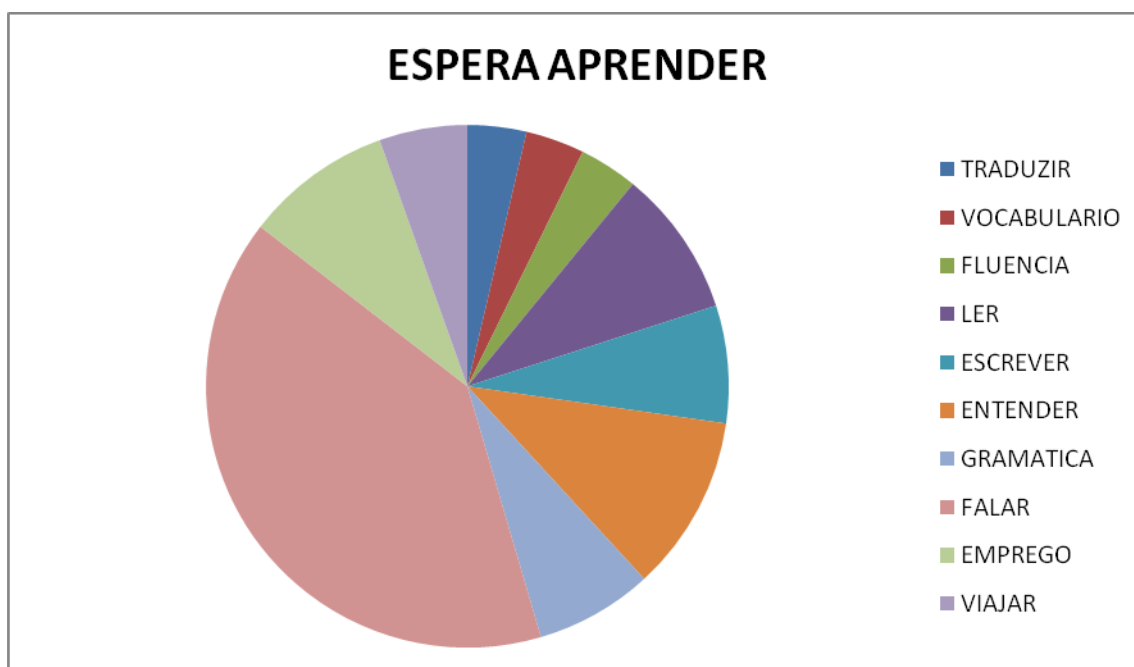
8. FORA DA SALA DE AULA VOCÊ TEM ALGUM CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA?



A penúltima questão era para saber sobre os interesses e expectativas dos alunos. Embora a maioria tenha apontado a importância de falar fluente, muitos são resistentes ao uso da língua

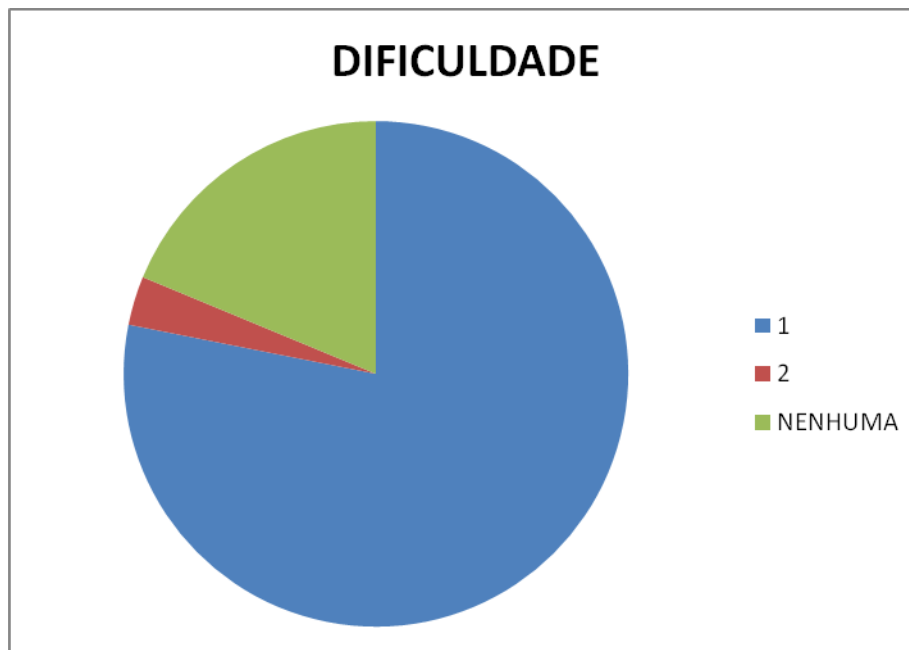
inglesa em sala de aula e reclamaram da professora falar inglês em sala de aula, conforme a questão 10 irá explicitar.

9. O QUE VOCÊ ESPERA APRENDER ESTUDANDO A LÍNGUA INGLESA?



Na última questão era para os alunos avaliarem em qual das atividades encontraram mais dificuldade, porém muitos alunos falaram sobre outras atividades que foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Talvez porque não houve dificuldade para a realização das atividades propostas, por isso falam das dificuldades que já tiveram.

10. EM QUAL ATIVIDADE ESCRITA VOCÊ TEVE MAIS DIFICULDADE?



A respeito das dificuldades que tiveram na atividade 1 pode-se destacar: o uso da gramática, ter que decorar o verbo *to be*, os textos eram difíceis com muita leitura, não correspondiam ao nível da sala e alguns criticaram o fato da professora falar inglês na sala de aula.

10A. DIFICULDADES E SUGESTÕES



O questionário foi mais abrangente do que se imaginava. Como a maioria das perguntas eram abertas, muitos alunos puderam expressar seus interesses, necessidades, dificuldades e motivações. Embora a maioria tenha dito que gostava de gramática, eles preferiram a atividade que não focou no ensino da gramática. Outra contradição está no fato de que muitos

querem aprender a falar fluentemente, mas além de se recusarem a falar, praticar em sala, ainda reclamam da aula de inglês ser em inglês.

Por fim, foi proposta uma atividade de auto avaliação composta por 7 questões abertas para que os alunos refletissem sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês. Como foi a primeira vez que a maioria dos alunos realizou uma auto-avaliação, muitos pediram para olhar o material didático para responder a primeira questão que era sobre o que tinham aprendido no primeiro semestre. Infelizmente, a maioria copiou o conteúdo que estava no Caderno do aluno (material didático fornecido pelo governo de São Paulo), pois não conseguiam lembrar sobre o que havia sido ensinado.

Quase metade da sala gostou dos temas previstos no Caderno do aluno, tais como: profissões, cursos universitários, entrevistas de emprego e trabalho voluntário. Praticamente, todos os alunos mencionam os tópicos gramaticais: verbo *to be*, modal, superlativo, *neither*, passado simples e *present perfect*, conforme o Caderno do aluno. Apenas dois alunos se lembraram das atividades feitas com o livro didático e das questões do ENEM, talvez porque não tenham sido bem sucedidas. Apenas metade da sala trazia o livro didático, e poucos conseguiam realizar as atividades propostas, pois consideravam muito difícil. Já as questões do ENEM deveriam ser comentadas pelos alunos na forma de seminários, mas muitos não realizaram essa atividade.

O curioso é que o conteúdo gramatical também se destaca quando os alunos respondem sobre as outras aulas de inglês e de professores anteriores; muitos apenas mencionaram o conteúdo previsto no Caderno do aluno. No entanto, apenas 6 alunos reclamaram do Caderno do aluno, que é difícil e cansativo, portanto, pediram aulas mais dinâmicas, com música para “manterem o foco”. Mais da metade da sala pediu mais trabalho em grupo e as aulas seguintes foram feitas dessa maneira, porém, como já se esperava, muitos alunos apenas copiaram as respostas, pois a maioria ficou conversando e usando o celular.

Apenas 2 alunos pediram para falar mais em inglês e mais exercícios de pronúncia; 10 gostaram dos exercícios de *listening*, que nunca tinham feito. Um aluno disse que não deveria ter inglês, pois “*os professores são ruins, não aprendem nada e este tempo poderia ser utilizado para preparar melhor os alunos pros vestibulares*”.

Refletindo sobre os resultados da pesquisa, observo que minhas aulas foram focadas em conteúdo gramatical, pois segui o Caderno do aluno, cujo material é obrigado a ser trabalhado na escola. Procurei diversas vezes usar o livro didático, mas poucos alunos se interessaram, conforme já explicado. Praticamente todas as atividades extracurriculares, tais como: filmes, áudios e pesquisas não foram criticadas, mas poucas foram mencionadas; com isso, fica difícil saber o que realmente foi aprendido pelos alunos. A maior dificuldade em relação ao uso de outros materiais didáticos está em conseguir terminar o Caderno do aluno para poder desenvolver atividades extras, seja com o livro didático ou com outro tipo de material que demanda outros recursos além de lousa e giz.

Aprender uma língua inclui aprender as regras gramaticais e saber utilizá-las de forma correta e não mecanicamente, pois conforme Crystal (2002), a língua é um objeto de interação social,

porém o seu aprendizado ocorre em práticas individualizadas e segmentadas. Esse talvez seja o maior dilema do professor de idioma, como pode ser percebido nesta pesquisa. No entanto, é possível melhorar, buscar mais subsídios, formas de trabalhar que tragam mais significado para a dinâmica da sala de aula. Essas são inquietações que movimentam, incessantemente, um profissional reflexivo. A questão que emerge dessa constatação é: como fazer para refletir sobre a própria prática? Conforme Leffa,

A força que impulsiona a reflexão sobre a prática é interior. Não adianta que outros (coordenador, diretor, instâncias governamentais etc.) desejem que o professor reflita sobre seu fazer. O educador deve ambicionar essa prática. Mas refletir como? Apenas intuitivamente? A resposta é não. A reflexão intuitiva pode ser o início de um processo construtivo de transformação profissional, mas é preciso ancorar-se, buscar conhecimentos, estudos, teorias que auxiliem na sustentação das idéias produzidas no processo reflexivo e, também, na busca de planejamento de novas ações. (LEFFA, 2005: 218)

As orientações do PCN+ sinalizam três aspectos responsáveis pela grande dificuldade no processo de avaliação no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras: (i) a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes sobre o idioma; (ii) o grande número de discentes em sala; e (iii) a preocupação de muitos educadores em focalizar a aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalinguísticos, baseando-se exclusivamente na escrita.

Não há como negar que a facilidade de acesso a informação por meio de inúmeros sites, aplicativos, software disponíveis para o ensino de línguas, tem tornado o aluno agente de sua própria aprendizagem. Segundo LEFFA (2012), quase no mundo todo o sistema educacional esta num rápido processo de mudança. A globalização tem gerado uma corrida desesperada em muitos países para atualizar as habilidades da força de trabalho para poderem se inserir na economia mundial. A própria função da educação na sociedade está mudando, de acordo com Moita Lopes (1996), um dos projetos da modernidade foi a expansão da educação universal e, portanto, a alfabetização na língua nacional tornou-se uma habilidade básica na maioria dos países ao redor do mundo. Em um mundo globalizado e pós-moderno, surgiu um modelo de educação bastante diferente.

O papel da educação na escola agora é visto como um conjunto de habilidades que são necessárias para adquirir novos conhecimentos, ou seja, é preciso aprender a aprender. Nas economias globalizadas, o inglês parece ter aderido a essa lista de habilidades básicas, sendo que a sua função e lugar no currículo não são mais o de "língua estrangeira". (MOITA LOPES, 2003: 21)

Isso está trazendo profundas mudanças não apenas em quem está aprendendo inglês (seus motivos e suas necessidades como aprendizes), como também na natureza do conhecimento. Tais tendências enfatizam ainda mais a necessidade de autonomia do aluno e diversidade de materiais de aprendizagem. Por isso que Leffa destaca que:

Para que o ensino da gramática seja otimizado é preciso um tratamento mais contemporâneo, ou seja, que se privilegie a interação social como parte fundamental do processo de aprendizagem. Para tanto é preciso que as situações de aprendizagem sejam significativas e colaborativas, sem deixar de observar as possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país. (LEFFA, 1988: 223).

O resultado do questionário, assim como a prática em sala de aula, confirmam as palavras de Leffa (1988), quando diz que os professores de língua inglesa devem ter consciência de que precisam se atualizar em relação ao ensino da gramática. É preciso que deixem de lado costumes herdado por professores, cuja formação estava calcada em princípios tradicionais, sendo um deles o ensino da língua inglesa se resumir em ensinar gramática. Devemos produzir aulas orientadas pela leitura, ou conforme a fala dos alunos, com “atividades interativas”. Isso faz com que os alunos aprendam as estruturas da língua e a gramática de forma contextualizada. Além disso, músicas, seminários e teatros fazem com que a gramática deixe de ser o foco. Porém, há obrigação de cumprir o currículo e terminar o Caderno do aluno, cujo material foi pensado para abranger as orientações previstas nos documentos oficiais. Conseguir cumprir o Currículo previsto pelo governo do Estado e conciliar com atividades extras e interativas, que despertem o interesse dos alunos e proporcionem momentos de prática oral, talvez seja um dos maiores desafios que os professores enfrentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em determinado momento da história do ensino de línguas, a gramática foi vista por alguns autores como sinônimo de correção e o professor era caracterizado como aquele que ditava as regras para que o uso se tornasse correto. Essa concepção tem mudado e muitos gramáticos têm sido mais cuidadosos ao falar sobre gramática, focalizando a descrição da língua e o modo como ela é usada, ao invés de propor como ela deveria ser usada.

Além disso, observa-se uma contínua controvérsia no que diz respeito a ensinar ou não gramática dentro da pedagogia de L2. Os que a defendem dizem que a gramática é parte indissociável do idioma e que, portanto, não há como aprender uma língua estrangeira sem aprender gramática. Aqueles que a condenam argumentam que, se o estudo da gramática fosse mesmo essencial, as crianças não aprenderiam a falar antes de ingressarem na escola.

A concepção que se tem atualmente é a de que a gramática não deve ser abolida do ensino de línguas, mas que compartilhe seu espaço com as habilidades a serem desenvolvidas, tais como a leitura, a escrita e a fala. Conforme Thornbury (2001: 45), a aprendizagem de gramática é um processo gradual e diferentes processos são responsáveis pela sua aquisição. Este sistema complexo envolve diversos fatores, entre eles: interação, automatismos, *output*, *input*, conexões, mediações socioculturais, entre outros. Cada um desses elementos além da motivação, idade, estilo de aprendizagem, influência da língua materna, entre outros podem contribuir para o processo de aprendizagem.

Cabe ao professor avaliar se suas aulas privilegiam a abordagem estrutural ou a comunicativa, ou seja, se enfatiza o sentido e estimula seus alunos a se comunicarem, independentemente da abordagem. Larsen-Freeman (2003) aconselha a não sermos tão radicais na escolha de uma ou outra abordagem, pois acredita que há momentos em que faz mais sentido levar os alunos a observarem a língua e a fazer generalizações e, em outros, é mais produtivo fornecer a regra. Para a autora, a combinação dos métodos indutivos e dedutivos pode produzir bons resultados.

Assim como Prabhu (1990), acreditamos que o ensino deve ser moldado pelo que ele denomina *senso de plausibilidade*, entendido como a percepção que o professor tem de como a aprendizagem acontece e de como o ensino pode dar sustentação a essa aprendizagem. Kumaravadivelu (2003) também defende a inexistência de um método melhor que outro, para ele, os métodos são baseados em conceitos idealizados dirigidos a contextos igualmente idealizados, o que justifica o fato dos professores, geralmente, não terem prática pedagógica consistente com as metodologias que dizem adotar. Esse autor propõe uma pedagogia pós-método, que leve em conta as particularidades dos professores e dos alunos, o contexto institucional e o meio sociocultural. A tendência contemporânea, portanto, não é mais buscar um método ideal, pois não existe método perfeito para todos. O que se busca são opções pedagógicas plausíveis para determinado contexto.

Segundo Moita Lopes (1996: 23), ocorreram mudanças significativas na metodologia de ensino de línguas, paralelamente ao desenvolvimento de teorias linguísticas com uma visão mais

funcional da língua, que tem se tornado cada vez mais influente. Porém algumas questões ainda não foram resolvidas, tais como: - qual gramática deve se aprendida e qual é o seu papel no ensino de línguas? Ou mesmo, - quais itens gramaticais devem ser abrangidos por determinado nível? Outro problema refere-se à metodologia. Como a gramática deve ser incorporada no processo de ensino-aprendizagem? Deve-se focar na exatidão ou considerar o que o aprendiz é capaz de fazer mesmo de forma imperfeita?

A principal pergunta seria como ensinar uma língua de forma mais efetiva, ou como ensinar gramática de forma mais efetiva? Como introduzir a gramática em sala de aula e como o uso da gramática progride durante o processo de aquisição da L1 e L2? Qual a noção de gramática que deve formar as bases do ensino em sala de aula? A maneira com a gramática é ou tem sido considerada tem influência decisiva na forma de ensinar, aprender além de outros processos envolvidos no ensino de línguas estrangeiras. Pensar em quando, como, e até mesmo onde ensinar, não apenas gramática, tem sido muito questionado no ensino de línguas. Essas questões, entre outras, fazem parte da reflexão sobre a prática em sala de aula.

Percebe-se que as atividades com foco no significado e na forma são complementares e não opostas, pois tanto o significado como a forma se misturam. Assim como o objetivo em sala de aula de ensinar e aprender, que não são duas modalidades estáticas e que também se misturam e se complementam. A dicotomia forma x significado fornece uma visão reducionista das interações em sala de aula, então, se os professores são conscientes e bem informados, ambas as modalidades podem caminhar juntas.

Mudar a maneira de ensinar não é nada fácil e requer determinação e formação. Segundo Leffa (2012), esses são alguns dos aspectos relacionados à reflexão sobre a prática e sobre o professor reflexivo: aquele que consegue teorizar sua prática, refletir sobre ela e transformar suas ações pedagógicas, sempre buscando alcançar novos objetivos. Para tanto, é preciso que os professores entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas para que, como educadores, estejam constantemente se reavaliando à luz do seu novo conhecimento ou repensando suas crenças sobre linguagem, sobre como a língua é aprendida, ou sobre educação.

Ferreira (2001) argumenta ser comum o professor se perguntar quais os procedimentos que ele deve utilizar para maximizar o aprendizado dos alunos e acrescenta que a resposta para essa pergunta depende de situações específicas de cada contexto de ensino e aprendizagem como, por exemplo, as diferenças entre as línguas, a idade e maturidade dos aprendizes, sua motivação e necessidade para aprender tal língua e sua cultura de aprender.

Conforme os autores pesquisados, percebe-se que a questão do ensino da gramática de LE é incontornável, ou seja, mais cedo ou mais tarde, o professor terá que se defrontar com ela. Essa questão engloba a abordagem de ensinar do professor, suas crenças e práticas em sala de aula e deve-se levar em conta que na organização de um currículo de um programa de ensino de LE, há desde a exclusão de qualquer conteúdo gramatical até o pesado investimento da Metodologia Tradicional. Acredita-se, então, que cabe ao professor ter consciência de sua abordagem e saber mesclar os conteúdos de suas aulas para que o aprendizado ocorra. Borg (2012) argumenta que é necessário retomar as raízes do aprendizado de LE e refletir sobre

como toda experiência prévia do professor pode influenciá-lo, para que haja um entendimento de sua prática.

“Para tanto é necessário que nos, professores, tenhamos consciência dos alicerces que fundamentam a nossa prática pedagógica, para podermos desenvolver uma metodologia sensata e apropriada à realidade da sala de aula.” (UPHOFF, 2008:15)

Compreender e refletir acerca das transformações que se dão no âmbito dos métodos de ensino de línguas é relevante para nos situar com maior segurança na realidade em que atuamos bem como compreender mais profundamente os papéis que desempenhamos de acordo com as escolhas que fazemos quando planejamos nossas aulas.

É importante pensarmos que o professor é um profissional que, muitas vezes, por falta de oportunidade, tempo ou vontade, mergulha em uma prática sem reflexão. Isso significa que o professor ensina sem pensar porque está ensinando da forma como ensina. No entanto, conforme Moita Lopes (1996), é importante que o professor busque os insumos da teoria, pesquise, procure nos estudos científicos aquilo que pode ser coerente para a compreensão de sua ação e para o avanço de sua prática pedagógica. Isso não significa que esse profissional deva assimilar acriticamente as propostas que lhes são oferecidas, apenas por terem sido edificadas por pesquisadores e estudiosos que, muitas vezes, não conhecem as demandas da sala de aula de uma escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA M.J.C (Org.). *Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

_____. Linguística Aplicada, aplicação de Linguística e ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2005, p. 11-22.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL/SEMTEC. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL/SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

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

BORG, S. *Teacher's pedagogical systems and Grammar teaching*. Cambridge: Cambridge University, 2012.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ., 1997.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CRYSTAL, D. *The English Language: A Guided Tour of the Language*. 2. ed. London: Penguin Books, 2002.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. P.; Mello, H. (Org.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

FERREIRA, A. J. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. *Línguas & Letras*, v.1, n.1, p.117-127. Cascavel, Edunioeste / Unioeste, 2001.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: A task-based approach. In: *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 605-628, 1991.

KUMARAVAKIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN. *Teaching grammar: From grammar to grammaring*. Boston: Heinle-Thomson, 2003.

LEFFA, V. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. ABRAÃO, M.H.V; BARCELOS, A. M.F.(org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. SP: ALAB/Pontes, 2005.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de Línguas. In.: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p.211-236.

MELLO, H. O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da Linguística Cognitiva. In DUTRA, D. P.; MELLO, H (Org.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual de para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. "Eles não aprendem português quanto mais inglês." A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. Atlas: *Learning-centered Communication*. Boston: Heinle&Heinle, 1995. (Student's book, v. 4).

NUNAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). *Tendências Contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.p.127-140

PIRES, E.A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In CELANI, M. A. A. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ., 1997.

PRABHU, N. S. There is no Best method: Why? *TESOL Quartely*, Georgia, US, v.24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University, 2001.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOUZA, M. O. P. O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2007/souza_mop_me_sjrp.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.
- THORNBURY, S. *How to teach Grammar*, Longman: London, 1999.
- THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. Macmillan, 2001.
- UPHOFF, Dorte. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In Carmem Z. Bolognini (org.), *Discurso e Ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/art>>. Acesso em: maio 2018.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press, 1978.
- WIDODO, H. P. Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice & Critique*, VOL. 5 Nº 1, 2006, p. 122-141.

ANEXOS

ATIVIDADE 1:

Name: _____ number _____ grade _____

1) complete with verb to be in the Present

1. These _____ my friends.
2. Robert _____ sick.
3. _____ he Mexican?
4. His tests _____ very difficult.
5. My parents _____ rich, but my aunt _____.
6. I _____ older than my brother.
7. My sister and I _____ twins.
8. That _____ a really good movie!
9. These _____ not my socks.
10. _____ you happy?

2) Who are they? Guess the name of them:


- 1) He was born in [Mogi das Cruzes, São Paulo](#), on February 5th 1992. He is a Brazilian athlete. He is rich and young. _____
- 2) She was born on September 4th 1981. She is an American singer, songwriter and actress. When she was eight, she and her childhood friend had a girl entertainment group called [Girl's Tyme](#) with three other girls. She is mother of **Blue Ivy**. She is married to Jay-Z. _____
- 3) He is an American politician; he was born in 1961 in [Honolulu, Hawaii](#). His father was killed in an automobile accident in 1982, when he was 21 years old. He is married to Michelle and he is father of Malia Ann and Natasha "Sasha". _____
- 4) He was born on February 21st 1929 and died on November 28th 2014. He was a Mexican [screenwriter](#), [actor](#), [comedian](#), [film director](#), [television director](#). He is widely regarded as the most important Spanish-language humorist of all time. His character was a poor orphan. It is on Brazilian TV since 1984. _____
- 5) They are American actors, filmmakers, and humanitarian. They were born in The USA. They are parents of 6 kids, three were adopted. They are divorced. _____

3) Now write about someone in the class or a famous person. Don't say the name we have to guess.


ATIVIDADE 2:

7 Hello and welcome!


A Read these four student biographies. Then complete the chart below.

 **INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL**

Every month, we introduce new students to the school. This month, we want to introduce four new students to you. Please say "hello" to them!




Mario is in English 101. He is from Cali, Colombia. His first language is Spanish, and he also speaks a little French. He wants to be on the school volleyball team. He says he doesn't play very well, but he wants to learn!




Su-yin is in English 102. She is from Wuhan, China. She says she writes and reads English pretty well, but she needs a lot of practice speaking English. Her first language is Chinese. She wants to play volleyball on the school team.

Charlotte is in English 103. She is from Brussels, Belgium. She speaks French and Dutch. She is an engineering student. She wants to be an engineer. She says she doesn't play any sports. She wants to make a lot of new friends in her class.



Finally, meet Ahmed. He is in Charlotte's class. He says he speaks English well, but his writing isn't very good! Ahmed is from Luxor in Egypt, and his first language is Arabic. He is a soccer player, and he wants to be on the school soccer team.



Name	Where from	Languages	Sports
1. Mario	_____	_____	_____
2. _____	Brussels, Belgium	_____	_____
3. _____	_____	Chinese and English	_____
4. _____	_____	_____	soccer

B Write a short biography of a classmate.

SELF ASSESSEMENT

1. WHAT I LEARNED

A) FIRST SEMESTRE:

B) SECOND SEMESTRE

2. WHAT I ALREADY KNEW:

3. MY COMMITMENT AND BEHAVIOUR FROM 0 to 10. JUSTIFY:

4. HOW SHOULD BE THE ENGLISH CLASSES?

5. WHAT I LIKED OR DIDN'T LIKE. EXPLAIN SOME DIFFICULTIES AND GIVE SOME IDEAS:

6. WHO WAS YOUR FIRST ENGLISH TEACHER? WHAT DO YOU REMEMBER FROM OTHERS ENGLISH TEACHERS?

7. HOW CAN YOU IMPROVE YOU KNOWLEGDE IN ENGLISH?
