

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

EU ATÉ HOJE NÃO SEI SE DEVO ENSINAR GRAMÁTICA OU NÃO: A AÇÃO-COLABORATIVA E SUA INFLUÊNCIA NA PRAXIS DOCENTE

Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA (Universidade Federal de Minas Gerais)

ABSTRACT *The debate on the teaching of grammar includes an understanding about the conceptions of text, context, use and meaning. This study aims to demonstrate how collaborative-action between teachers and researchers can promote critical reflection and enable them to face theory and practice as parts of a same continuum.*

KEYWORDS: *grammar; conceptions; theory; practice; collaborative-action*

1. Introdução

A pesquisa relatada neste artigo insere-se, primeiramente, entre os estudos em Linguística Aplicada, realizados principalmente a partir da década de 90 (Freeman e Johnson 1993; Castro 2002; Collins 2003; Dutra e Mello 2004 a, entre outros), cujo interesse central é identificar as concepções que professores de língua têm sobre aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem e suas influências na ação docente. Esses pesquisadores acreditam que é preciso, antes de analisar ou avaliar a atuação de professores, conhecer quem são eles, como e onde atuam e, principalmente, como justificam as escolhas que fazem na práxis. Especificamente aqui, se tratará das concepções sobre (a) texto, (b) contexto, (c) uso e (d) sentido no ensino de gramática. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação colaborativa (Potter 1998, Wallace 1998) com base no paradigma crítico da formação de professores (Freire, 1970, Cox e Assis-Peterson 2001, Kumaravadivelu 2001).

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

Cinco professoras de inglês de escola pública participaram da sessão colaborativa (SC, daqui para frente) descrita neste artigo¹. Elas eram alunas de um Curso de Formação Continuada de Professores de Línguas, promovido pela FALE/UFMG, denominado EDUCONLE (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras). Durante a SC, as professoras apontaram os temas considerados por elas como problemáticos no ensino de LE. Esses temas foram debatidos entre elas e a pesquisadora, com base na informação teórica disponível. O debate objetivou refletir sobre a prática, bem como propor mudanças concretas no micro-mundo das salas de aula pesquisadas, com vistas à atenuação dos problemas inicialmente apontados pelas professoras. O tema da sessão colaborativa aqui relatada foi: *gramática e seu ensino*, do qual originou-se o debate sobre as concepções de (a) texto, (b) contexto, (c) uso e (d) sentido na LE (Língua Estrangeira).

Este artigo encontra-se dividido em cinco partes principais: na primeira parte, apresento o desenho geral do estudo e procuro demonstrar sua relevância e inserção no âmbito da Lingüística Aplicada (LA) atual. Na segunda parte, revisito brevemente o marco-teórico que sustenta o estudo, baseado na pedagogia crítico-reflexiva, na pesquisa de cunho etnográfico e na pesquisa-ação colaborativa. Em seguida, descrevo a metodologia de coleta e análise de dados e demonstro como a opção metodológica deste estudo interferiu, não apenas no tratamento conferido aos dados, como também ajudou a forjar um modo de repensar a relação teoria-prática. Na quarta parte do artigo, analiso uma sessão colaborativa para empreender os objetivos do estudo: (a) demonstrar como as concepções das professoras *texto*, *contexto*, *uso e sentido* no ensino de gramática foram confrontadas e modificadas nas SCs e (b) discutir os impactos dessa mudança para a prática docente. Na quinta e última parte, teço algumas considerações finais que buscam responder a problematização inicial, bem como apontar outros desdobramentos do trabalho, além de algumas de suas limitações.

2. Formação crítico-reflexiva do professor de línguas no âmbito da Lingüística Aplicada atual

Alinhando-se à visão da Pedagogia Crítica no Ensino de Línguas (Pennycook 1999, Cox e Assis-Peterson 2001 a), às contribuições da pesquisa crítico-reflexiva (Freeman e Johnson 1998, Dutra e Mello 2004 a e b, Jorge

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

2005) e à pesquisa-ação colaborativa (Potter 1998, Wallace 1998), este estudo pauta-se pela noção de que ensinar uma LE é engajar-se na construção social do significado (Magalhães e Celani 2001; Moita Lopes 2001). Desse modo, pesquisas têm procurado valorizar e promover a formação crítico-reflexiva de professores (Freeman e Johnson 1998; Magalhães e Celani 2001, Gimenez e Cristóvão 2004; Dutra e Mello 2004 a e b) para que não tenham que se restringir, sempre, a repetir velhos padrões e possam agir de forma autônoma e teoricamente informada, sem deixar de aproveitar, no entanto, o conhecimento pessoal-prático acumulado.

Nesse sentido, pesquisadores como Freire (1970) e Kumaravadicelu (2001) argumentam que a experiência prática do professor, tomada de maneira reflexiva e emancipatória, é o elemento central para a construção do fazer crítico. A experiência do professor, entendida desse modo, possui pelo menos duas dimensões: social-pessoal e espaço-tempo. Ou seja, o conhecimento e a experiência são produzidos em contextos sócio-culturais e históricos específicos que os determinam e são determinados por eles e cuja existência não se pode ignorar.

Desse modo, o desafio que a Linguística Aplicada (LA) vem empreendendo é *derrubar muros para construir pontes* (Gimenez e Cristóvão 2004) entre teoria e prática docente. Esse tema foi também discutido por Schmitz (2005), em artigo acerca da crítica de uma parte dos pesquisadores da Análise de Discurso Francesa sobre a Linguística Aplicada. A referida crítica centrava-se, entre outros aspectos, no *discurso* produzido pela LA, descrito como intrinsecamente prescritivo. Segundo tal crítica, esse *discurso*, repetido também nas instâncias de formação de professores, contribuiria para alargar ainda mais o fosso entre universidade e escola. Este estudo procura, então, demonstrar que a citada crítica pode estar mal informada, pois pesquisas colaborativas, como esta e outras aqui brevemente citadas, têm procurado empreender mudanças concretas no micro-mundo das salas de aulas pesquisadas, integrando, por meio do debate colaborativo, teoria e prática. A isso corresponde, portanto, a noção de *crítico* que, neste estudo, seguindo Freire (1970) e Kumaravadicelu (2001), significa um fazer pedagógico e/ou científico socialmente relevante.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

2.1 As contribuições da análise de discurso anglo-saxônia e da etnografia da fala para este estudo

Este estudo procurou compreender quem eram as professoras pesquisadas, como e por que ensinavam como ensinavam. Para isso, foi necessário olhar para fatores externos à interação social propriamente dita, o que justificou o caráter etnográfico da pesquisa. Além de orientar a observação participante das aulas, a etnografia da fala também contribuiu para que fosse possível descrever e compreender as ações das professoras-participantes, bem como seus modos de justificá-las (Erickson 1984 e Cox e Assis-Peterson 2001 b).

Além disso, tendo em vista o desenvolvimento de Sessões Colaborativas entre pesquisadora e professoras, este estudo pautou-se também pela noção de que seja possível mudar a sala de aula, por meio da ação-conjunta entre universidade e escola (Potter 1998, Wallace 1998), de modo crítico e teoricamente informado. Nesse sentido, como em Freire (1970) e Kumaravadivelu (2001), esta pesquisa assenta-se na noção de que a *mudança é sempre uma possibilidade*.

Considerando-se que o *corpus* principal foi oral, a noção de discurso e de falante que pareceu mais adequada foi aquela proposta pela Análise de Discurso Anglo Saxônica (AD, daqui para frente). Na AD, os falantes não são vistos como dopados (*dope*) culturais (Cameron 2001). Eles não seguem, pois, estritamente, as imposições externas, cultural e ideologicamente estabelecidas. Ao contrário disso, toma-se que o sujeito possa agir conscientemente, criando novas formas de arranjo social e discursivo. Com base nesse pressuposto, visava-se à reflexão conjunta e à participação ativa das professoras-pesquisadas por meio do diálogo colaborativo. Desse modo, o discurso foi, nesta pesquisa, constitutivo do processo crítico-reflexivo das professoras-participantes. Por isso, as marcas lingüísticas nele expressas tornaram-se objeto de análise. Nesses casos, utilizei os preceitos da AD e também, no recorte aqui apresentado, inspirei-me nos trabalhos de Kock e Travaglia (2000), com respeito ao uso de operadores argumentativos.

3. O desenho da pesquisa e seu marco teórico- metodológico

As cinco professoras-participantes, mencionadas neste artigo, eram professoras de inglês de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte (MG) e

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

aderiram voluntariamente à pesquisa, são elas: Patrícia, Nelma, Maria Ângela, Andréia e Bernadete. As professoras também freqüentavam, à época da pesquisa, o EDUCONLE, curso de formação continuada para professores, promovido pela UFMG, na cidade de Belo Horizonte. No ano de 2004, observei quinzenalmente as aulas das professoras-participantes nas escolas públicas, bem como foram realizadas sessões colaborativas quinzenais entre pesquisadora e professoras pesquisadas². Neste trabalho, defini as SCs³ como *um espaço interacional dedicado ao debate colaborativo e teoricamente informado sobre temas relevantes para a formação docente e para o cotidiano escolar*". As SCs foram teoricamente embasadas pelos estudos das professoras no EDUCONLE e também por textos teóricos trazidos pela pesquisadora e/ou pelas próprias professoras. Além disso, as participantes também trocavam entre si materiais que produziam ou haviam selecionado para uso em sala de aula, alimentando, assim, a rede de colaboração.

O debate colaborativo empreendido nas SCs compreendeu quatro movimentos interacionais específicos, conforme demonstrado a seguir, e foi denominado, pela pesquisadora, neste estudo, como *Tensão Colaborativa*:

- 1) **ⁱEnunciado Gerador de Tensão:** trata-se de um enunciado gerador de debate colaborativo, produzido pela pesquisadora ou pelas professoras-participantes. Ele é caracterizado pelo uso de perguntas temáticas, quase sempre abertas, que problematizam as atividades observadas em sala de aula, ou relatadas pelas professoras-participantes: *por que vocês se referem a present continuous, preposições para tratar de gramática? O que a gente poderia dizer que vocês estariam ensinando quando fazem essa atividade?*
- 2) **Tensão Colaborativa:** com base nos enunciados geradores de tensão, instaura-se a tensão-colaborativa. Nesses momentos, explicitam-se, no discurso, as concepções divergentes no grupo. A tensão colaborativa é caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa: *eu acho que, igual quando você falou (...), não sei se é um entendimento de todos, mas a maioria dos professores sempre fala assim: aquilo tem que ser contextualizado, aquilo tem que ser contextualizado. Ai quando põe contextualizado todo mundo só pensa no texto.*
- 3) **Reflexão:** a essa instância pertencem enunciados em que as

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

professoras explicitam rupturas e/ou tomada de consciência. Eles se caracterizam por verbos na primeira pessoa, expressões de opinião, enunciados avaliativos e expressões temporais: *Eu acho que, com o EDUCONLE, eu passei a me preocupar mais com aquilo que os alunos precisam (...) se não tiver uso, para mim, não tem sentido.*

- 4) **Ação-Transformadora:** nessa instância, as ações concretas de mudança, já realizadas em sala de aula, ou planejadas, são descritas pelas professoras. Os enunciados aqui se caracterizam pelo uso de elementos descritivos da ação concreta. Também há uma tendência em sumarizar em que as professoras dão a sua própria versão para a ação-transformadora: *Descrição. É na vida real você não pode dizer: é esse meu aluno vai aprender a usar preposição. Na vida real, ele (aluno) vai chegar num lugar e vai conseguir descrever*

Desse modo, nas SCs, a pesquisadora procurou fomentar o debate crítico, por meio dos enunciados geradores de tensão. Em outros momentos, no entanto, as próprias participantes produziram esses enunciados. A introdução dos temas geradores de debate colaborativo foi feita com base na análise das aulas da escola pública, observadas pela pesquisadora. Em outras ocasiões, os temas foram espontaneamente introduzidos pelas próprias professoras-participantes, tendo em vista suas realidades particulares. Assim, um enunciado gerador de tensão dava origem a outros enunciados ou temas, recuperados (ou abandonados) por interlocutores diferentes ao longo de uma mesma sessão colaborativa. O movimento interacional das SCs apresentou-se, pois, como intrinsecamente não-linear e dinâmico. A seguir, atendo-me, exclusivamente, a uma SC, realizada em 15/10/04. Por seu caráter elucidativo e pelas limitações de espaço deste artigo, acredito que ela possa oferecer uma rica amostragem do que se pretende enfocar aqui, ou seja, as concepções sobre (a) texto, (b) contexto, (c) uso e (d) sentido no ensino de gramática.

4. Concepções sobre ensino de gramática: texto, contexto, uso e sentido na LE

Na SC de 15/10/04, as concepções das professoras-participantes sobre (a) *texto*, (b) *contexto*, (c) *uso* e (d) *sentido* no ensino de gramática emergiram como tema principal. No início da SC, a pesquisadora provocou a tensão colaborativa ao questionar a necessidade de começar uma aula de gramática, cuja preparação estava sendo discutida na SC, com um texto escrito.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

Primeiramente, Patrícia aponta, no excerto 1, para as múltiplas concepções coexistentes em sua formação docente sobre (a) texto e (b) contexto (linhas 13 a 15): *a maioria dos professores ((formadores) sempre fala assim: aquilo tem que ser contextualizado, aquilo tem que ser contextualizado. Ai, quando põe contextualizado, todo mundo só pensa no texto (escrito)*. Ela também comenta sobre seu próprio percurso crítico, em que revisita suas concepções, desde o início do trabalho colaborativo até aquele momento, assinalando suas modificações. Desse modo, por exemplo, Patrícia declara (linha 21): *É, mas aqui a gente não tem texto, mas é claro que está dentro de um contexto*. Note-se que o uso de *mas é claro* demonstra o lado da balança argumentativa, sobre o qual Patrícia, agora, pende. A fala de Patrícia é ratificada por Maria Ângela e Andréia, que lhe oferecem *feedback positivo* (linha 20): *é verdade*. O debate colaborativo, neste ponto, passa a ser balizado por dois novos eixos centrais de tensão (c) uso e (d) sentido no ensino de gramática. Esse ponto de tensão é também sublinhado pela pesquisadora, por meio de um novo enunciado gerador de tensão (linhas 30 e 31): *(..) o que que a gente poderia dizer que vocês estariam ensinando?* Com base nele, as professoras contrastam o ensino seqüenciado de itens gramaticais isolados com a gramática funcional, centrada no uso e no sentido da LE, em situações de interação social. O excerto 1, a seguir, apresenta parte do debate:

⁴Excerto 1 (SC de 15/10/04)

1P: Eu acho interessante

2 M: É interessante, porque vai chamar a atenção deles, entendeu? Envolve *speaking*

3 A: *Speaking*,

4 P: *Listening*

5 *Listening*, claro porque eles vão ter que ouvir um ao outro

6 M: É. Eles vão estar tendo que escrever também, né? **(enunciado gerador de tensão)**

7 L.: E aí, em relação a isso que você falou mais uma coisa que me ocorreu foi o seguinte:

8 por que que vocês se referem a *Present Continuous*, preposições para tratar de gramática? **(enunciado gerador de tensão)**

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- 9 B: Eu acho que talvez seja por que isso faz parte do conteúdo (...)
- 10 P: Sabe que que eu acho, eu acho que, igual quando você falou, fiz aquela
- 11 pergunta: *por que que vocês acham que sempre tem que começar pelo*
- 12 *texto?* E pior que é uma coisa, não sei se é um entendimento de todos, mas
- 13 a maioria dos professores sempre fala assim: *aquilo tem que ser*
- 14 *contextualizado, aquilo tem que ser contextualizado.* Ai
- 15 quando põe *contextualizado* todo mundo só pensa no texto. Mas isso não
- 16 quer dizer que o *contextualizado* tem que ser dentro do texto, né? **(tensão colaborativa + reflexão)**
- 17 P.: Só que é engraçado. Quando a gente ouve a palavra, né, *você não pode*
- 18 *dar a frase solta, você não pode dar isso.* Ai quando fala que a coisa tem
- que ser
- 19 contextualizada. Ai a pessoa vai lá e procura o xerox e quer dar sempre em
- primeiro lugar um texto **(tensão colaborativa + reflexão)**.
- 20 M/A: É verdade, mas aqui
- 21P: É, mas aqui a gente não tem texto, mas é claro que está dentro de um
- contexto **(tensão colaborativa + reflexão)**
- 22 P.P.: Pois é, sem contar que o texto oral é um texto. **(reflexão)**
- 23 P: É **(reflexão)**
- 24 M: Pois é, mas nessa atividade aqui, por exemplo, você não precisa falar
- para ele que ele está aprendendo **(tensão colaborativa + reflexão)**.
- 25 L.: Mas, mesmo que você não fale, se você professor acha que está
- ensinando isso, dá na mesma. (tensa colaborativa)
- 26 M.: Dá, né? **(reflexão)**
- 27 L: Eu queria que vocês me falassem uma outra coisa que vocês estão
- ensinando que não seja *present continuous* e nem *prepositions*
- 28 Por exemplo, nesta figura que você mostrou, nesta primeirinha, eles não
- 29 estão aprendendo *prepositions* eles estão aprendendo outra coisa em
- 30 termos de habilidades o que que a gente poderia dizer que vocês estariam
- 31 ensinando quando: explica como que é atividade para elas. Eles estão
- 32 usando *prepositions*, mas não é essa a habilidade. **(enunciados geradores de tensão)**
- 33 B: Eu acho que isso ai é alguma coisa funny, não é não? **(reflexão)**
- 34 M: Não. **(enunciado gerador de tensão + reflexão)**
- 35 B: Verdade. **(reflexão)**
- 36 M: A gravura é a mesma, ou não?

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- 37 P: Para mim=
38 A: Realmente eles estão (**reflexão**)
39 A: Eles estão estruturando as frases, não? (**reflexão**)
40 A: É na vida real você não pode dizer: *é esse meu aluno vai aprender a*
41 *usar preposição.* (**enunciado gerador de tensão + ação transformadora**)
42 L: Mas, quer ver
43 P: Na vida real, ele (aluno) vai chegar num lugar e vai conseguir
44 descrever. **DESCRIÇÃO (reflexão)**
45 L: DESCRIÇÃO, então é isso. Eu vou ensinar o meu aluno fazer
46 descrição. Então, para isso ele vai precisar usar: preposição, presente, não
47 sei o que mais (**ação transformadora**).
48 P: Então o objetivo, o que eu quero mesmo é que ele descreva a estrutura é
49 só para dar suporte (**reflexão + ação transformadora**)
50A: É a gramática funcional, né? (**reflexão**)
51P: Pois é e o nosso problema é esse: a gente tem sempre e mente o quê? que
52 *grammar* é presente, passo, futuro (**reflexão**)
53 L: Isso é estrutura. (**reflexão**)
54A: A gente perde muito isso de foco, né? (**reflexão**)
55 M/P: Perde
56: A gente acaba ensinando só a estrutura (**reflexão**)

Após a breve descrição da atividade proposta por Maria Ângela para a aula de gramática, seguem-se enunciados adjacentes de Patrícia e também de Maria Ângela, que demonstram que a reflexão está em progresso (linhas 37 e 40). Andréia destaca que, entre outras habilidades em foco na atividade, encontra-se o desenvolvimento da competência lingüística dos alunos. Andréia comenta (linha 38): *realmente eles (alunos) estão, eles estão estruturando as frases, não?*. Andréia expande, então, sua percepção do tema debatido até o momento, assinalando os aspectos voltados para o (c) uso e o (d) sentido na LE, (linha 40): *é, na vida real, você não pode dizer: é, esse meu aluno vai aprender a usar preposição*. Patrícia, em seguida, resume sua reflexão, pautando-se em sua nova concepção sobre o ensino de gramática e seus objetivos (linhas 48 e 49): *então o objetivo, o que eu quero mesmo, é que ele (aluno) descreva. A estrutura é só para dar suporte*. Andréia e Maria Ângela novamente inserem no debate suas concepções sobre o ensino de gramática, demonstrando como foram modificadas. Para isso, elas trazem à

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

berlinda a questão do ensino de estrutura gramatical, quase sempre descolado do uso da LE e fora de contexto, (linhas 51 e 52): *pois é, e o nosso problema é esse: a gente tem sempre em mente o quê? que, grammar é presente, passo, futuro*. Sobre o aspecto estruturalista de algumas abordagens, Andréia destaca que, no outro pólo, encontra-se a gramática funcional, também tema de debate no EDUCONLE e nas sessões colaborativas (linha 50): *É a gramática funcional, né?. É ela também quem declara, num comentário de avaliação (linha 54): A gente perde muito isso de foco, né?.*

No Excerto 2, Nelma descreve seu percurso de mudança e os reflexos disso na concretização de ações-transformadoras em sua sala de aula. Ela demonstra autonomia e diz, agora, poder fazer escolhas sobre o quê ensinar. A inovação é, contudo, fundamentada reflexivamente (linhas 4 e 5): *estou mais voltada para trabalhar com o cotidiano deles (alunos). Eu percebi que isso tem um valor muito grande para os alunos e há um interesse muito maior também*. Nelma também aponta para uma mudança de rumo que se deu durante o EDUCONLE e ao longo das SCs, (linhas 14 a 16): *Agora, atualmente, eu estou preocupada com isso: ele (aluno) está aprendendo para usar*. Ao final do excerto 2, Nelma produz uma fala conclusiva, que se remete aos preceitos defendidos pelo EDUCONLE e preconizados na ação-colaborativa, com respeito ao ensino de gramática funcional, (linha 16): *Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu penso*.

Excerto 2 (SC de 15/10/2004)

1 L: Nelma, fala algumas modificações que você pode identificar na
2 sua prática depois da entrada no EDUCONLE e deste estudo coletivo
3 conosco: **(enunciado gerador de tensão)**
4 N: Eu estou sempre procurando inovar, trazer material novo, material
5 que seja de interesse dos meus alunos. Estou mais voltada para trabalhar
6 com o cotidiano deles. Eu percebi que isso tem um valor muito grande para
7 os alunos e há um interesse muito maior também. **(reflexão)** Eu lembro que
8 eu usei um bexercício de ligar com coisas que eles (alunos) utilizam na
9 vida prática, como, por exemplo, limpar uma casa, lavar uma roupa,
10 trabalhar com computador porque eles conhecem muitos deles trabalham
11 com computador, já fizeram curso e conhecem. Inclusive jogam estes

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

12 jogos de computação. Eles estão sempre me perguntando sobre o
 13 vocabulário daqueles jogos (...). A intenção era dar os verbos que são
 14 utilizados na vida prática deles. (**ação-transformadora**). Agora,
 15 atualmente, eu estou preocupada com isso: se ele (aluno) está
 16 aprendendo para usar. Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu
 penso (**reflexão**).

A observação das aulas das professoras-participantes nas escolas públicas demonstrou que elas procuraram empreender as ações-transformadoras apontadas em seus discursos durante as SCs. Verificou-se, por exemplo, ao final da coleta de dados, o uso mais extensivo de atividades comunicativas⁵, tais como entrevistas com visitantes às turmas, quebra-cabeças (*jig-saw*) e atividades de descrição de figuras. Essas iniciativas objetivavam ensinar gramática, integrando forma e sentido. Adicionalmente, ao longo da pesquisa, as professoras e seus alunos passaram a utilizar mais a LE em sala de aula, como modo real de comunicação, conforme demonstrado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Uso da LE nas aulas de gramática - dados comparativos de março a junho/2004 (panorama inicial) e agosto a novembro/2004 (panorama modificado)

Uso da LE	Panorama Inicial	Exemplos	Panorama Modificado	Exemplos
Uso de LE pela professora	Instruções e advertências	<i>Would you please, shut up?</i>	Instruções, advertências, cumprimentos e comentários	<i>Ok, but not here, there. Very well</i>
Uso de LE pelos alunos	Chunks	<i>It's one for two</i>	Chunks, respostas à professora, cumprimentos	<i>Fine, and you? Yes, I like</i>

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

			comentários	
--	--	--	-------------	--

Desse modo, verificou-se que a ação-colaborativa empreendida na pesquisa produziu influências significativas na prática das professoras, pois registrou-se, ao longo do estudo: (a) maior contextualização da aprendizagem por meio da relação entre o ensino de itens lingüísticos específicos e sua funções na vida social; (b) uso mais autônomo do livro didático, que deixou de ser fonte exclusiva das aulas de gramática e (c) incorporação de atividades orais nessas aulas

5. Considerações finais

A pesquisa aqui relatada procurou, primeiramente, demonstrar algumas concepções que subjaziam à prática das professoras-pesquisadas, quanto à gramática e seu ensino. Verificou-se, em seguida, que o repensar sobre o ensino de gramática de base estrutural e audiolingual, constatado no início da pesquisa, conduziu a novas concepções sobre gramática, fundamentadas no uso social da LE. Por meio da observação participante, foi também possível verificar que os reflexos do debate colaborativo incidiram na sala de aula, uma vez que as professoras passaram a ensinar a LE de modo mais significativo e voltado para o uso social. Adicionalmente, constatou-se, também, mais autonomia no uso do livro didático pelas professoras, algumas vezes substituído por atividades preparadas por elas mesmas, além do uso mais freqüente da LE por alunos e professoras, em situação de interação na sala de aula. Em outras situações, no entanto, as professoras-participantes ficavam cerceadas pelo contexto macro de suas instituições. Isso ocorreu, por exemplo, quando não podiam optar por deixar de usar um certo livro didático, ou instrumento avaliativo, tendo em vista imposições institucionais.

Ademais, a problematização apresentada no título deste artigo, enunciada por Patrícia: *eu até hoje não sei se a gente deve ensinar gramática ou não*, demonstra como, no início da pesquisa, embora a professora baseasse suas aulas quase que exclusivamente no ensino de itens gramaticais isolados, ela duvidava da pertinência dessa abordagem. Essa inquietação motivou o debate colaborativo sobre *gramática e seu ensino*, que englobou um repensar sobre outras concepções discutidas nestas páginas: (a) texto, (b) contexto, (c) uso e

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

(d) sentido na LE. Assim, à guisa de conclusão, os dados aqui apresentados sugerem que Patrícia e as outras professoras participantes percorreram um caminho de amadurecimento teórico e prático sobre o ensino de gramática. Para isso, creio, o diálogo colaborativo, como aqui proposto, tenha contribuído com um passo adiante.

É importante ressaltar, ainda, que, por meio desse e de outros estudos com enfoque semelhante, a Linguística Aplicada vem procurando desenhar as linhas do *continuum* que liga teoria e prática. Nesse traçado, uma alimenta a outra e, as duas, em conjunto, completam-se. Certamente percalços existem e não se pretende, por exemplo, negar que a academia e a escola possuam ordenamentos lógicos próprios, ou diferentes formas de medição de resultados. Nem tão pouco tenciona -se advogar aqui que a pesquisa-ação colaborativa possa resolver todos os problemas do ensino público de LE no Brasil, ou tão pouco, aproximar definitivamente as distâncias que há entre universidade e escola pública. Mas é preciso também reconhecer a importância de tornar concreta a preocupação ética em servir a escola e, não apenas, servir-se dela.

NOTAS

¹Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, realizada em nível de doutorado, na FALE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Deise Prina Dutra.

²As sessões colaborativas com a pesquisadora tinham a duração de uma hora e meia, em média, cada uma. Elas ocorreram com periodicidade quinzenal no primeiro semestre de coleta de dados e mensal no segundo semestre, num total de 10 sessões colaborativas ao longo do ano de 2004.

³Essa definição foi livremente inspirada nos trabalhos de Celani e Magalhães (2005) e Liberali (2004), que também analisam sessões de reflexão, embora utilizando fundamentação teórica distinta daquela aqui utilizada.

⁴Esse termo foi livremente inspirado no Modelo de Negociação de Sentido, proposto por Pica 1991.

⁵As iniciais presentes nos excertos aqui apresentados correspondem a: P: (Professora Patrícia); N: (Professora Nelma); B: (Professora Bernadete); A:

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

(Professora Andréia); M: (Professora Maria Ângela) e L: (Larissa, pesquisadora).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Nova York: Cambridge University Press, 1999.
- CAMERON, D. *Working with spoken discourse*. London: Sage, 2001.
- CASTRO, S. Teoria e prática na reconstrução da concepção de linguagem do professor de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 2, nº 1, 2002, (83-94).
- COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho como texto e a gramática. In: *Professores formadores em mudança*. Celani, M. A. (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COX, M e ASSIS-PETERSON, A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). Pelotas: *Linguagem e Ensino*, vol. 4, no.1, (11-36), 2001 (a).
- COX, M. e ASSIS-PETERSON, A. A palavra: uma história de dissonâncias entre professore e aprendizes da escrita. In: Cox, M. e Peterson, A. (orgs.), *Cenas de Sala de Aula*, Campinas: Mercado de Letras, 2001 (b).
- DUTRA, D. & MELLO, H. A construção do conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*, vol 25, n. especial. p.p 59-80. 2004, (a)
- DUTRA, D.& MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D.& MELLO, H. (orgs.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/POSLIN/UFMG, p.p. 09-16, 2004 (b).
- ERICKSON, F. What makes School Ethnography "Ethnographic"?. In: *Antropology and Education Quartely*, vol. 15, N. 1, 1984.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J. Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers. *Tesol Quartely*, Vol 27, nº 2, (193-216),1993.
- FREEMAN, D. & JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quartely*, Vol. 32, nº 3, (397-417),1998.
- FREIRE. P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.165

OLIVEIRA, A. L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na *praxis* docente. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

-
- GIMENEZ, T. & CRISTOVÃO, V. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 4, n.º 2, 2004, 85-96.
- JOHNSON, K. The role of theory in L2 Teacher Education. *Tesol Quartely*, Vol. 30, n.º 4, (765-771), 1996.
- JORGE, M. O diálogo colaborativo na formação continuada de professores de inglês. FALE/UFMG, 2005. Dissertação de Doutorado não publicada
- KOCK I. e TRAVAGLIA, J. *A inter-ação pela linguagem*. Campinas: Cortez, 2000.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a post-method pedagogy. *TESOL QUARTELY*, vol. 35 (4), 2001, p. 537-560.
- MAGALHÃES, C. & CELANI, M. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol.5, n. 1. (135-160), 2005.
- MOITA-LOPES, J.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2001
- PENNYCOOK, A. Critical Approaches to TESOL. *TESOL QUARTELY*, vol. 33. n.º 3, (329-348), 1999.
- POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the national conference of the *Australian Association for Research in Education*. 1998. Accessed online at: <http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>, IN 10/02/2005.
- SCHMITZ, J. Uma disputa no contexto brasileiro entre alguns seguidores de um modelo da Análise do Discurso (Linha Francesa) e os que usam metodologias de pesquisa interpretativa e/ou quantitativa em Lingüística Aplicada. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 5, n.º 1, (11-42), 2005.
- WALLACE, M. *Action research for teachers*. London: Cambridge University Press. 1998.