

LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

(1) Kaliane Maria Chaves dos Santos; (2) José Raymundo Figueiredo Lins Jr.

(1) *Graduanda em Letras/Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)*
kaliane16@hotmail.com

(2) *Doutorando em Linguística (UFPB) e Professor Assistente no Curso de Letras/UEVA*
linsjr2000@hotmail.com

RESUMO: A aprendizagem de língua estrangeira (LE) é mais do que a aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas (BRASIL, 1998), portanto a aprendizagem de uma LE é um processo mais amplo. Desse modo a LE conquiste um espaço mais dinâmico em sala de aula, fazendo com que os professores rompam com a visão tradicionalista (aqui entendida sob formas de concepções estruturalistas) da aprendizagem de línguas. Porém, ainda são muitos os problemas que ocorrem no ensino de LE, principalmente nas escolas públicas. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as teorias que os professores de educação básica demonstram entre suas afirmações e suas práticas. A pesquisa foi feita com os professores de Língua Inglesa da rede pública da cidade de Ubajara, localizada na região Norte do Estado do Ceará. Responderam ao questionário professores formados e não formados na área, mas que por motivos diversos lecionam a disciplina em sala de aula. O que para Almeida Filho (2012) é um dos problemas, dentre outros, que ocorrem no ensino de LE. Para chegarmos as conclusões utilizamos o sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994) para analisar o discurso dos professores. Durante as análises foi percebida uma semelhança bastante significativa entre as respostas dos professores, principalmente no que se refere a gramática e as maneiras de trabalhar a disciplina em sala de aula, e apesar do que diz os PCNs, sobre o ensino reflexivo de línguas é possível notar no discurso dos professores uma visão tradicionalista e não reflexiva do ensino, isso foi percebido nas análises das questões sobre suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira, Teorias Linguísticas, Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Nem sempre o dizer e o fazer pedagógicos são coerentes, o que leva a práticas de ensino de línguas descontextualizadas e ineficazes. O presente trabalho propõe-se a discutir, a partir de uma pesquisa feita com professores de inglês da rede pública da cidade de Ubajara/CE, qual o conceito de linguagem que elaborado/desenvolvido por esses professores e como isso afeta as suas práticas docentes.

O ensino de LE na escola pública sempre foi alvo de estudos, sobretudo a partir da década de 90, quando pesquisadores brasileiros introduziram um viés etnográfico aos estudos de linguística

aplicada. Desde então, pesquisas que envolvem professores e alunos têm sido, cada vez mais, valorizadas no meio acadêmico, na tentativa de desconstruir a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública.

Como disciplina obrigatória no currículo escolar a partir do Ensino Fundamental II, o inglês e o ensino desta disciplina se constituem de políticas linguísticas que influenciam na própria representação da língua na sociedade brasileira. Portanto, enquanto ação “política”, o ensino de línguas exige do professor uma postura consciente e segura do que seja língua, linguagem e ensino.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem um caráter investigativo e quali-quantitativo, que tem como objetivo principal analisar a concepção de língua que os professores da educação básica demonstram entre suas afirmações e suas práticas docentes. Para a pesquisa foi aplicado um questionário com sete professores de língua Inglesa de cinco escolas públicas da educação básica, na cidade de Ubajara/CE, entre os dias 20 de junho a 01 de julho de 2017. O questionário foi aplicado apenas com os professores de Língua Inglesa, inclusive os que não eram formados na área, mas que por algum motivo lecionam na área, dentre eles podemos citar a carência de professores formados em LE. Importante lembrar que as identidades dos professores permaneceram no anonimato, conforme seus direitos.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos (ALVES; SILVA, 1992), e para fazer essa as categorias analíticas, utilizamos o referencial teórico do sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O primeiro passo da pesquisa foi colher apontamentos bibliográficos que poderiam ser úteis a pesquisa. E em seguida começamos a coleta de dados para o início das.

O questionário aplicado está dividido em três partes: Dados Pessoais, identificando o gênero, faixa etária e tempo de docência dos participantes, Prática Docente e Uso de Instrumentos Linguísticos, indagando sobre a metodologia e a maneira como gramática, vocabulário e textos são utilizados, Conceito de Língua, explorando o conceito de gramática, a importância de estudar línguas e as dificuldades percebidas na aprendizagem do inglês como língua estrangeira (EFL). Estas partes originaram as três categorias de análise, dentre elas, (a) consciência de sua prática docente, (b) conceito de língua e (c) conceito de gramática.

Os dados foram analisados à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a fim de identificar o grau de consciência dos professores em relação à língua e como isso afeta sua ação docente. Em outras palavras, interessamos saber como os tipos de processos realizados podem representar modelos reprodutivos ou inovadores de metodologias de ensino, criação, reforço ou rupturas com mitos sobre o ensino-aprendizagem de LE.

As categorias conceituais foram obtidas a partir da análise de itens lexicais específicos encontrados nas respostas dos questionários: (I) conceito de língua, através do cruzamento das palavras língua e linguagem nas falas dos professores e (II) conceito de gramática, através do cruzamento das palavras gramática, regra, norma e uso. Para isso, utilizamos a ferramenta de localização do editor de texto WORD.

A perspectiva sistêmico-funcional nos permite compreender o discurso dos entrevistados, pois sua constituição lexicogramatical marca valores ideológicos sobre a língua(gem). Segundo Ikeda e Vian Jr. (2006), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), explica de que os significados são construídos nas relações linguísticas cotidianas e, por isso, requer a análise de produtos autênticos das interações sociais.

3. CONCEITUANDO LÍNGUA E GRAMÁTICA

A aprendizagem de LE é um processo educacional que visa não apenas a aquisição de uma nova língua, mas também criar possibilidades e acesso a novas culturas para que os alunos possam desenvolver-se de maneira mais crítica no mundo. Para tanto é necessário pensar a língua não mais como um conjunto de regras, onde o foco da aprendizagem seria a gramática, que por sua vez é repassada aos alunos sem contextualização e reflexão.

As metodologias de ensino de língua estrangeira – e também de língua materna – parecem desconhecer que a língua é um fenômeno social, ou seja,

a língua não é, ela sempre está, está sempre em formação, em decomposição e recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor das transformações culturais e cognitivas de seus falantes. E cada um de nós tem o direito de usar e abusar da língua, que faz parte de nós e não alguma coisa que está fora de nós, que por isso não nos pertence (BAGNO, 2014, p. 23).

Portanto, se a língua não é um aglomerado de regras, como costuma-se repassar em sala de aula, mas sim parte de nós mesmos e através dela nos socializamos (ANTUNES, 2007), onde fica a

gramática nesse processo social? Para responder essa questão – ou pelo menos tentar respondê-la – a autora propõe que ampliemos nossa concepção de gramática. O termo não se refere apenas a um conjunto de regras que se configura em uma única norma: a culta, pertencente àqueles economicamente mais aptos a adquiri-la. Há outras formas de comunicação tão válidas quanto esta norma, mas que por processos históricos e sociais foram perdendo o status de língua a ponto de se tornarem formas “erradas” de se expressar.

De acordo com Antunes (2007, p. 29) podemos afirmar que há duas gramáticas. Uma gramática internalizada, uma capacidade com a qual já nascemos e que se desenvolve na interação com os demais membros de uma comunidade linguística – é dessa forma que pessoas que nunca tiveram acesso à escola conseguem se expressar e entender o outro. Nessa perspectiva, a gramática é muito flexível, pois o indivíduo que a usa cria sua própria forma de se expressar e agir no mundo, desde que a finalidade seja a comunicabilidade coletiva. A outra seria a gramática enquanto disciplina de estudo, conjunto de regras corretas de uma língua, como aprendemos nas escolas. Nessa perspectiva, a gramática seria um instrumento controlador da língua, que contém modelos e padrões, e para o qual o uso da língua se limita às regras de uma variante, não oferecendo ao falante a oportunidade de pensar nos contextos comunicativos.

Ensinar línguas ganha hoje um novo significado: não se trata mais de traduzir um texto e adquirir um vocabulário do qual se perderá na memória por falta de uso, mas trata-se, entre outras coisas, de compreender outros aspectos culturais e sociais de seus usos.

Ao optar pela reprodução de metodologias propostas por um material didático (ou, na ausência deste, de experiências prévias como aluno), o professor demonstra alienação e falta de percepção das dificuldades de aprender e de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 118), levando ao que Freire (2016) denomina “educação bancária” – que nada favorece ao desenvolvimento da cidadania.

As escolas regulares transformaram a disciplina Língua, seja estrangeira ou o Português, numa experiência igual a aprender Matemática, Ciências, História ou Geografia. Ela precisa de matéria ou conteúdo como as outras e a nossa velha gramática tem servido a esse fim. Mas Língua não é disciplina de olhar para si mesma. Língua é para viver, se relacionar, conhecer o mundo e as pessoas, se apresentar, fazer coisas acontecerem em projetos e assim por diante (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 122).

Quando o professor é consciente, ele pode tomar decisões embasado em uma alguma abordagem tomando por base aquela que melhor se adapte à sua turma. O que entendemos por

professor inconsciente (ou incoerente) é aquele que não se propõe a pesquisar seu objeto de estudo, as condições de seu trabalho e a ação docente no ambiente educacional (LOUSADA, 2004). Ou seja, para a autora, aquilo que se considera ser um “bom” professor não pode ser pensado como um agir em essência, que se forma em determinado momento, mas um fazer constante, alimentado pela pesquisa sobre a própria ação, sobre a reflexão sobre os ‘erros’ e ‘acertos’, sobre os ‘feitos’ e ‘não feitos’. É neste momento que a presente pesquisa se faz relevante ao propor aos professores de línguas uma oportunidade de avaliar a sua própria consciência sobre o que é língua(gem).

4 Resultados Parciais e discussões

A pesquisa, ainda em andamento, propõe identificar o grau de consciência dos professores de LE sobre prática docente e conceitos de língua e de gramática, portanto, os dados aqui apresentados são parciais e possíveis de nova avaliação até o final da pesquisa.

Em relação ao perfil dos entrevistados, todos os participantes possuem pelo menos um curso superior concluído, a maioria formado em língua inglesa. A faixa etária é bem equilibrada: 29% têm entre 20-30 anos, e 71% entre 31-44 anos. Sobre o tempo de atuação em sala de aula 71% está na docência há menos de cinco anos, enquanto 29% tem entre seis e quinze anos de profissão. Ou seja, os números mostram que a maioria dos professores entrevistados estão no início da carreira, embora com uma maior maturidade cronológica do que os veteranos.

4.1 O conceito de Gramática na visão dos professores

Ao serem questionados sobre gramática, textos e vocabulário, a maioria dos entrevistados mostrou um senso comum sobre os termos, porém sem maior definição dos conceitos.

Escolhemos (P: Mat) esse ano **trabalhar** (P: Mat) a gramática de forma mais sutil, incluindo-a nos textos, nos poemas, artigos, letras de música. **Trabalhamos** (P: Mat) com mais ênfase interpretação textual, aquisição de vocabulário, pronúncia por meio de exercícios de repetição e leitura coletiva. **Incluimos** (P: Mat) a avaliação como meio de **incentivar** (P: Mat) a aquisição da fala (P1).

A alta frequência de Processos Materiais representa uma prática mais focada nas ações do professor (teacher-centred approach), o que configura uma posição mais passiva por parte do aluno. Essa prática leva as aulas de Língua Inglesa ao processo que Almeida Filho (2012) chama de disciplinarização, em que o estudo de LE é tratado como as demais disciplinas (apenas conteudisticamente – descartando o seu componente social-identitário), ou seja, o aprendizado de LE transformou-se apenas em um estudo de regras. Desta maneira, a gramática tem apenas um papel de

controlador da língua, que contém modelos e padrões a serem memorizados e obedecidos, limitando o seu uso e não oferecendo ao falante a oportunidade de pensar nos contextos comunicativos.

A “gramática” é vista como um conteúdo a ser abordado a partir de uma seleção de gêneros textuais por parte do professor – e na qual os alunos não parecem ter nenhuma participação ou sugestão.

Conjunto de prescrições e regras que **determinam** (P: Mat) o uso considerado correto da língua escrita e falada (P2).

Neste outro exemplo, o informante expressa sua concepção de gramática como um manual de uso linguístico que prioriza a norma culta em relação às demais variações linguísticas, através de outro Processo Material que tem como Ator a própria “gramática”, o que configura uma visão estruturalista que a língua é um comportamento social que pode ser adquirida por meio de estímulos e respostas. O professor não se enxerga como um usuário criativo, mas como um indivíduo “obediente” às imposições sociais da língua.

4.2 O conceito de Língua na visão dos professores

A segunda parte da análise diz respeito à consciência sobre as teorias linguísticas e sua influência no ensino de LE.

Porque precisamos **desenvolver** (P: Mat) nos alunos consciência linguística e **ensiná-los** (P: Mat) a **perceber** (P: Men) que **fazem** (P: Rel) parte de um mundo plurilíngue. **Levá-los** (P: Mat) a **conhecer** (p: Men) e **usar** (P: Mat) a língua Inglesa como instrumento de acesso a informações diversas e porque **faz** (P: Rel) parte do currículo escolar (P:3).

Novamente, a maioria dos Processos encontrados na fala dos professores são Materiais. É importante lembrar que os Processos Materiais se referem a ações que afetam o mundo exterior, mas nem sempre isso significa que a ação seja consciente e autônoma (OLIVEIRA, 2014), como é o caso acima. Existem apenas dois Processos Mentais, que tem como Experienciador os alunos, mas estes processos acabam por complementar Processos Materiais (ensinar e levar), que tem como Ator o próprio professor. A questão é que essa ação parece se relacionar com o que Freire (2016) chama de “educação bancária”, ou seja, o aluno é passivo no processo, cabendo-lhe apenas o papel de receptáculo de informações; os Processos Relacionais mostram isso (fazer parte: do mundo plurilíngue e do currículo escolar).

Muitos professores acreditam que o estudo de LE deve ser uma oportunidade para interagir no mundo, ou como uma forma de conhecer outras culturas, mas não enxergamos isso na análise linguística de suas informações. A análise dos componentes lexicogramaticais de uma língua é uma

ferramenta importante para que o professor reconheça seu papel social, pois pensar a língua apenas a partir da forma “é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41). Dessa forma devemos entender a língua não mais como mera estrutura, mas como um fenômeno cultural, que molda e é moldado pelas práticas sociais.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em todas as falas analisadas até o momento, a utilização de termos como “interpretação” e “contextualizar” é muito recorrente para definir as práticas docentes. Entretanto, a construção lexicogramatical das orações não nos levaram a perceber, de fato, uma preocupação com o contexto, para que os conteúdos pudessem ser apropriados pelos alunos.

O conceito de gramática demonstrado pelos entrevistados relaciona-se com regras prescritivas que devem ser aprendidas para uma comunicação efetiva, desconsiderando variações linguísticas comuns às línguas e que se justificam pelo potencial criativo dos falantes (perspectiva gerativista) ou pelas práticas sociais exercidas (perspectiva interacionista ou funcionalista). Isso define o estruturalismo como o senso comum entre os professores entrevistados.

A alta frequência de Processos Materiais e o termo “gramática” aparecendo como sinônimo de língua mostram a falta de consciência e a mecanicidade no ensino de LE na educação básica, tornando o que deveria ser aprendizagem de inglês em uma exposição a termos metalinguísticos e regras estruturais a serem memorizadas. Tal prática, além de refletir a falta de criticidade dos professores, vai de encontro ao que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, que prevê o ensino de línguas como uma atividade social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editora, 2012.
- ALVES, Z.; SILVA, M. H. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **SciELO**, Ribeirão Preto, 1992..
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

IKEDA, S; VIAN Jr, O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, V. **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 31-48.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.