

O ensino de Língua Inglesa na escola pública: uma investigação acerca das percepções de professores do Paraná

Ana Amélia Calazans da Rosa¹

¹Mestranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP
Campinas, São Paulo, 13083-859, Brasil.

amelia.calazans@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto de um estudo “Q” realizado com professores de língua estrangeira (inglês) que atuam no Paraná. O objetivo foi verificar quais as percepções desses professores com relação às Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) e o ensino de língua inglesa na escola pública. A análise fatorial e estatística revelou quatro perfis distintos de professores. Cada perfil é analisado de acordo com as percepções reveladas. Foi possível concluir que ainda não há clareza nas interpretações das diretrizes, pois, cada perfil mostra um ponto de vista diferente, contudo, há percepções comuns, como a preocupação com a formação crítica dos alunos.

0 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da preocupação em procurar entender como os professores de Língua Estrangeira (LE-ínglês) estariam interpretando as recomendações das Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008). O objetivo principal da pesquisa era investigar as percepções de professores que atuam ou atuaram no estado do Paraná. As percepções que busquei descrever e analisar dizem respeito ao ensino de LE-ínglês na escola pública, focalizando, principalmente, questões acerca do uso de gêneros do discurso enquanto objetos de ensino e acerca da formação crítica e cidadã dos alunos.

A metodologia de investigação utilizada foi a Metodologia “Q” e os dados gerados foram analisados com o auxílio de depoimentos dos participantes.

1 CONTEÚDO

As Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante, DCE) oficialmente publicadas em 2008, trazem novas perspectivas para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (doravante, LEM) no Paraná. A principal teoria adotada como norte metodológico é a do Círculo de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e do caráter social e dialógico da língua/linguagem.

Acredito que, pensar o ensino de LEM por meio de gêneros do discurso e, conseqüentemente, ultrapassando as barreiras do estudo estrutural em prol de uma aprendizagem mais interativa e significativa para professores e alunos é uma urgência na grande área da Linguística Aplicada. Assim, essa pesquisa contou com a participação de 30 professores que discutiram e refletiram acerca das variadas interfaces do processo de ensino/aprendizagem de LEM (no caso desta pesquisa, a LEM era, especificamente, o inglês), como formação do professor, gêneros do discurso como objetos de ensino, compreensão escrita, gramática, motivação, e, não menos importante, os próprios encaminhamentos teórico-metodológicos das DCE (PARANÁ, 2008), que além dos gêneros discursivos elegem também a pedagogia crítica como norteadora educacional do trabalho de todos os professores da rede pública paranaense.

Por meio da utilização da metodologia “Q” para coleta e análise dos dados foi possível encontrar quatro perfis diferentes de professores. Esses perfis revelaram informações acerca das preferências e escolhas que os professores fazem para suas aulas de inglês. Foi possível averiguar que tipos de atividades eles mais gostam, do que sentem falta e até mesmo o que rejeitam no momento de pensar e preparar suas aulas.

Alguns dos assuntos que mais receberam destaque nos resultados obtidos por essa pesquisa foram: gêneros do discurso; ensino de gramática e prática da motivação. Dessa forma, apresentarei um breve levantamento de algumas perspectivas teóricas disponíveis na literatura para, em seguida, apresentar a metodologia e discutir os dados obtidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gêneros do Discurso

A utilização de gêneros discursivos como objetos de ensino para o ensino/aprendizagem de LEM é a principal orientação das DCE (PARANÁ, 2008). Os documentos defendem que aprender uma língua é aprender a engajar-se em práticas sociais/de linguagem por meio do uso significativo de gêneros.

Os sujeitos de uma comunidade linguística comunicam-se essencialmente por meio de gêneros do discurso que, segundo Bakhtin (1997), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que são produzidos dentro das esferas sociais de comunicação e determinam-se de acordo com as condições específicas de cada esfera. Segundo o autor, os gêneros são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Por significarem dentro de um contexto, os gêneros estabelecem uma ação de linguagem específica, que produz sentido. Por isso questões como interlocução, propósito de comunicação e estilo são tão importantes e ultrapassam os limites do código linguístico em si.

Dessa forma, nas DCE (PARANÁ, 2008) está previsto que é preciso formar alunos que utilizem a nova língua de forma consciente e crítica. É importante que sua formação não se restrinja ao conhecimento da língua unicamente enquanto código, afinal, é um construto dialógico e ideológico.

Para encerrar esta breve discussão acerca dos gêneros do discurso, corroboro Fiorin (2008) que afirma que dominar uma língua não é apenas conhecer seu código, mas é principalmente dominar os gêneros que circulam na esfera na qual quer participar.

2.2 Gramática

As DCE (PARANÁ, 2008) não discutem com profundidade como fica o ensino de gramática na escola pública. Negligenciar esse assunto pode abrir as portas para muitas dúvidas e práticas incoerentes, que serão constatadas nos dados obtidos por essa pesquisa.

Rutherford (1987) traz uma abordagem interessante ao postular que o ensino de gramática não precisa ser código pelo código de forma tradicional e pouco significativa. O autor afirma que a aprendizagem deve ser contextualizada, e uma das formas de se conseguir isso é por meio do *consciousness-raising* (C-R). A proposta é que a gramática esteja presente nas aulas não como objeto que desencadeia análises extensas e cansativas, mas sim enquanto reflexões importantes para testagem de hipóteses e para organização coesa e coerente de enunciados cuja principal função é significar.

Ellis (2002) defende que compreender a gramática faz parte do processo de aprendizagem da língua. O autor defende, no entanto, algumas condições que devem ser necessariamente pensadas para o ensino de gramática. A primeira é que não é adequado ensinar gramática explícita para iniciantes. É preciso esperar que o aluno tenha um amadurecimento linguístico-lexical para começar a pensar na organização estrutural e as regras da língua. Outra questão discutida por Ellis (2002) é que seria mais propício que o aluno possa ter contato com um maior número de regras gramaticais de forma menos intensa, ao invés de estudar exaustivamente menos regras com o intuito de alcançar a precisão perfeita. Ademais, Ellis (2002) também postula que atividades gramaticais não devem estar diluídas em atividades comunicativas, pois é importante que haja um momento separado para a discussão das regras de funcionamento da língua.

Larsen-Freeman (2002), por sua vez, defende a *grammar of choice*, algo muito próximo das considerações de Ellis (2002). Para a autora, a gramática é forma, significado e uso. Assim, há formas mais adequadas que outras, dependendo das condições de uso e do significado pretendido para o enunciado.

Para encerrar essa seção, corroboro Celce-Murcia (2002) e Larsen-Freeman (2002) cujos estudos sugerem que utilizar gramática implica tomar uma série de decisões sobre quando e porque utilizar determinada forma e não outra. Por isso, um amplo e consciente conhecimento da organização gramatical é importante, assim como sugerido por Ellis (2002) e Rutherford (1987).

2.3 Motivação

Para pensar em motivação, inicio a discussão pelos estudos de Dörnyei (1994; 2003), para quem a motivação é um construto psicológico complexo e eclético que envolve fatores sociais e não-sociais.

O autor explica que há níveis de motivação que estão de acordo com suas dimensões: social, individual e educacional. O primeiro nível apresentado seria o linguístico, que diz respeito à dimensão social. Tal nível interessa pelos valores e atitudes que o aprendiz atribui à

língua alvo, questões afetivo-culturais, intelectuais e pragmáticas influenciam como o aluno estabelece sua relação com a língua, seus falantes, sua cultura, etc.

O nível do aprendiz está relacionado à dimensão individual da motivação. Diz respeito à necessidade de alcançar a autoconfiança necessária para se aprender uma nova língua. Nesse nível, interessa a personalidade do aprendiz e as experiências com línguas estrangeiras pelas quais já passou. O terceiro nível seria o da situação de aprendizagem, cuja dimensão é educacional. Esse nível está associado aos motivos educacionais específicos da aprendizagem de língua formal.

Com o intuito de avançar mais nas reflexões acerca de motivação, Dörnyei (2003) volta sua atenção para as características dinâmicas e a variação temporal do fator motivação no decorrer do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O autor sugere que o processo de motivação pode ser dividido em três fases: (i) *Preactional stage*; (ii) *Actional stage* e (iii) *Postactional stage*.

O *Preactional stage* diz respeito ao momento em que a motivação é gerada. Isto é, o aprendiz deve escolher a motivação, querer estar motivado em prol de atingir sua meta ou tarefa. Fazem parte desse estágio as ações de estabelecer metas, formar intenções, e, obviamente, dar início às ações para alcançar esses objetivos.

O *Actional stage* (de executar as ações) é aquele no qual a motivação deve ser mantida e protegida. De acordo com Dörnyei (2003), essa dimensão tem sido chamada de *executive motivation*, e é especialmente relevante para dar suporte a atividades nas quais os alunos estão propícios a distrações, como por exemplo, pensamentos aleatórios e fora da tarefa proposta, comentários irrelevantes de outros alunos, etc. É o momento de executar a motivação, colocá-la em ação. Esse estágio é muito importante para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, além de determinar a qualidade da experiência de aprendizado. É aqui também que se encontram as influências motivacionais que vêm de outros indivíduos, como pais, professores e colegas de classe.

O terceiro estágio é o *Postactional* que corresponde à avaliação retrospectiva de como as coisas funcionaram. É o momento de refletir as experiências passadas, compreender as estratégias e padrões motivacionais que funcionaram, e também determinar que tipos de atividades serão propícias futuramente. Nesse último momento os alunos devem receber *feedback* do professor, elogios, comentários, notas, etc.

Após um breve delineamento teórico dos principais tópicos que foram evidenciados nessa pesquisa, a seguir apresento a metodologia de pesquisa e, finalmente, a análise e discussão dos dados.

3 METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, utilizei a metodologia “Q”. Tal metodologia foi criada pelo físico e psicólogo Stephenson em 1935. Brown (1980) afirma que essa abordagem de pesquisa lida com o problema baseando-se nas diferenças intraindividuais, o que leva à construção de significados a partir daquilo que as pessoas têm de mais subjetivo e único: sua percepção da realidade. McKeown & Thomas (1988) explicam que um estudo Q é uma abordagem distinta que tem sua própria abordagem para

analisar o comportamento humano. Smith (2000), por sua vez, argumenta que esse sistema conta com métodos rigorosos e objetivos de realizar o que ele chama de *Operant Subjectivity*: operante porque os participantes da pesquisa “operam” com os dados, indicando eles mesmos suas percepções, opiniões acerca do assunto sob investigação. Dessa forma “(...) os indivíduos estariam analisando a si mesmos ao invés de serem analisados por um pesquisador. A maneira pela qual as pessoas se sentissem com relação às coisas tornar-se-ia o centro da análise (...)” (SMITH, 2000, p. 321).

O diferencial do estudo “Q” é estabelecer um recorte preciso para a busca pela compreensão de algo tão sutil quanto as percepções e as concepções das pessoas em relação a determinadas práticas sociais – nesse caso com respeito às DCE e a prática de ensino de inglês como língua estrangeira.

Meu primeiro passo foi a realização de entrevistas/grupos focais com os participantes. Essa etapa consistiu em um levantamento do maior número e mais diferente possível de opiniões/impressões acerca do tema em questão. Assim, um Universo de ideias (Concourse of ideas) foi formulado com o intuito de explorar as mais diversas vertentes do assunto. Esse universo de ideias deve ser lapidado, de forma que resultou em 48 assertivas sobre variados assuntos envolvendo o ensino de inglês na escola pública.

Em um segundo momento, voltei a entrar em contato com os participantes (dessa vez um número maior de professores) e eles realizaram o *Q-sorting*, que é a distribuição das 48 assertivas no tabuleiro Q de acordo com sua opinião. Os participantes montaram um tipo de hierarquia de assertivas, separando as que mais concordavam daquelas que mais discordavam e/ou que eram indiferentes. De início, 30 participantes realizaram o *Q-sorting*, a carga fatorial de corte foi definida em 0,47, o que causou a perda de seis indivíduos, dessa forma, a análise dos dados foi baseada em um total de 24 participantes.

Os tabuleiros completos foram submetidos à análise estatística e fatorial e resultaram na revelação de quatro perfis diferentes de percepções. Cada perfil agrupa um determinado número de professores que compartilham as mesmas percepções acerca do tema pesquisado. A seguir, apresento a análise e discussão desses perfis.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Perfil 1

O mais numeroso perfil é o primeiro, que agrupou onze participantes. Esse grupo se caracteriza principalmente por ser aquele que mais acredita na eficácia das orientações das DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de inglês na escola pública. Essa credibilidade atribuída às DCE (PARANÁ, 2008) é acompanhada da confiança de que é possível aprender inglês na escola, pois os professores têm competência para ensinar e os alunos para aprender.

Para o perfil 1, o texto é central no ensino. Os gêneros do discurso devem ser adotados como objetos de ensino e as aulas de compreensão mostram-se produtivas e muito importantes. Uma das preocupações desse grupo é com a formação dos professores. Apesar de mostrar confiança na competência do professor em ensinar a língua alvo, o perfil 1 reconhece que há deficiências na formação linguística

dos professores de língua estrangeira. Assim, evidencia-se uma preocupação que não é enfatizada nas diretrizes. Os documentos voltam-se quase que exclusivamente para orientações acerca da abordagem teórico-metodológica que deve ser adotada para ensinar LEM, e não problematizam a questão de que a falta de conhecimento linguístico para o professor é fator desencadeante dos maiores problemas do ensino de LE-inglês na escola atualmente.

O perfil 1 também preza pela qualidade do ensino de LE-inglês no setor público de ensino regular. O grupo refuta assertivas que sugerem um ensino de má qualidade e/ou um trabalho descompromissado para e na escola.

Ademais, esse grupo rejeita o ensino de gramática, que estará sempre em segundo plano, isso quando não for inexistente, pois o texto é o objeto de ensino por excelência. Por sua vez, valorizam a oralidade e sugerem que o aluno deve ouvir e ver mais a língua alvo, e esse contato deve ser proporcionado por meio de gêneros orais e escritos. Assim o perfil 1 é o mais preocupado em seguir as DCE (PARANÁ, 2008), adotando a teoria de gêneros do discurso para seu trabalho em sala de aula.

4.2 Perfil 2

Esse perfil é composto por quatro participantes, todas do sexo feminino. O grupo se destacou pela valorização da gramática enquanto objeto de ensino. Os resultados obtidos pelo estudo “Q” e complementados pelos depoimentos que auxiliaram na interpretação dos dados mostram que, apesar de valorizar a presença dos gêneros discursivos na sala de aula, o perfil 2 utiliza os textos como um objeto que, necessariamente, desencadeia o ensino de gramática. Dessa forma, para esse grupo, a leitura (o trabalho com compreensão escrita) é importante e necessário, contudo, a gramática é primordial para que as atividades de compreensão sejam bem-sucedidas.

Apesar de o trabalho gramatical ser central para essas professoras, foi possível verificar que o grupo não se limita estritamente ao ensino de regras. Há preocupação em colocar os alunos em contato com questões culturais da língua alvo e também em realizar reflexões e discussões de cunho crítico, na tentativa de formar um cidadão mais engajado socialmente, conforme orientado nas DCE (PARANÁ, 2008).

Outra característica do grupo que deve ser levada em consideração é a rejeição do trabalho com oralidade. Não é dado destaque a compreensão ou produção oral, fatos revelados pela irrelevância agregada às assertivas que tratam desses assuntos.

Os objetos de ensino do perfil 2 são, por excelência, textos escritos, para compreensão e ensino de gramática como suporte necessário para o trabalho com leitura. Contudo, vale a pena destacar que essas professoras, dentro de suas escolhas metodológicas e teóricas, têm buscado valorizar o ambiente de aprendizagem da escola pública, preocupando-se com a formação social e humana dos alunos e também cuidando para que sua prática esteja de acordo com o que a academia mostra como “melhor” ou “mais correto” para o ensino de línguas, isso está revelado pela ânsia de se trabalhar com textos e pelo respeito que demonstram para com o currículo estadual.

4.3 Perfil 3

O perfil 3 foi o mais difícil de descrever e analisar por ser um grupo pequeno, com apenas três participantes. Esse

grupo se destacou por ser o único que se mostrou preocupado, ainda que minimamente, com o fator motivação no processo de ensino/aprendizagem de LE-inglês na escola. A preocupação com esse fator provavelmente está ligado ao fato de que esses professores não confiam no sistema de ensino tal como ele funciona atualmente.

De acordo com os dados, o perfil 3 preocupa-se em tornar a aprendizagem de LE-inglês algo mais prazeroso que chame a atenção do aluno, principalmente por meio de atividades cujos assuntos estejam próximos da realidade dos alunos e chamem a atenção. Essas atividades podem ser desde questões ligadas a tecnologia e consumo até músicas de artistas populares entre os aprendizes.

Assim como os demais perfis, também o perfil 3 demonstra preferência para o trabalho com gênero do discurso. Ao adotar os gêneros como principais norteadores das aulas de inglês na escola, esse perfil também expressa sua rejeição pela gramática, cuja valorização é mínima, podendo até mesmo ser considerada um fator irrelevante para o grupo. Tais percepções estendem a análise desse perfil para o fato de que os participantes apoiam as DCE (PARANÁ, 2008). Isso pode ser constatado na defesa que os professores do perfil 3 fazem com relação às discussões que possam vir a desenvolver a criticidade do aprendiz, formando-o não apenas linguisticamente, mas socialmente para o exercício da cidadania.

4.4 Perfil 4

Finalmente, o último perfil revelado pelo estudo contou com seis participantes, três homens e três mulheres. Esse grupo se destacou por não concordar irrevogavelmente com as DCE (PARANÁ, 2008), tal como os demais perfis. O perfil 4 revela que tem um olhar mais crítico e questionador sobre as diretrizes.

Esses professores mostram-se preocupados com o fato de que o currículo esteja se preocupando mais com a formação social do aprendiz e acabe negligenciando o trabalho com a língua propriamente dita. A questão da gramática, por exemplo, incomoda esse perfil, pois, os professores afirmam que o ensino de gramática tem um papel importante nas aulas de LE-inglês, portanto, as diretrizes não deveriam deixar de lado a discussão acerca da gramática, pois não é ideal que se ignore essa vertente do processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Esse perfil apresenta, também, preocupação com a oralidade e com o ensino voltado para a apropriação e o uso de gêneros do discurso para interação e comunicação. Nessa perspectiva, os professores desse perfil discutem que o trabalho com gêneros discursivos não deve ser voltado para mera análise e descrição, mas sim para o uso efetivo dos mesmos, com fins comunicativos, interativos e também para formação cidadã dos aprendizes.

A valorização da gramática vem sob uma visão crítica de ensino, isto é, os professores do perfil 4 levantam questões acerca das concepções de gramática que devem estar bem claras para o professor de LEM, para que assim, ensinar gramática não seja, consequentemente, ensinar de forma tradicional e normativa. Para esses professores, a compreensão está em primeiro lugar. As aulas devem ser claras e os alunos precisam acompanhar o que está sendo discutido, assim níveis de proficiência devem ser respeitados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados, foi possível observar que as DCE (PARANÁ, 2008) parecem ainda não estarem bem claras para os professores. Os documentos estão pouco centrados em discutir questões de ensino de língua/linguagem na prática. Há, sem dúvida, boa argumentação e delineamento acerca da importância de se buscar ensinar a língua real, o uso e não apenas a organização estrutural. Contudo, os dados mostram que há grandes confusões nas concepções dos professores. Alguns ignoram totalmente a gramática, outros valorizam a oralidade enquanto alguns a descartam, há os que parecem valorizar demais a gramática em detrimento do texto, outros parecem estar mais preocupados em discutir assuntos de relevância social do que ensinar língua, etc. ou seja, não parece haver uma coerência teórico-metodológica entre os profissionais e o documento.

Um dos problemas que podem ser apontados como desencadeador dessa confusão de percepções é o fato de que alguns assuntos de grande relevância para o ensino não são discutidos com mais aprofundamento. Como a questão acerca do trabalho com gramática, por exemplo, ou da didatização dos gêneros do discurso para aulas de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna*. SEED: Curitiba, 2008.
- [2] BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 1997 [1953].
- [3] FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática, 2008.
- [4] RUTHERFORD W. E. *Second language grammar: learning and teaching*. London: Longman, 1989, c1987.
- [5] ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.
- [6] LARSEN-FREEMAN, D. The grammar of choice. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.
- [7] CELCE-MURCIA, M. Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.
- [8] DÓRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the foreign language classroom. In: *The Modern Language Journal*. V. 78, N. 3. 1994.
- [9] DÓRNYEI, Z. *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*. Oxford: Blackwell, c2003.
- [10] BROWN, S. R. *Political Subjectivity: applications of Q methodology in political science*. New Haven and London: Yale University Press, 1980.
- [11] MCKEOWN, B. & THOMAS, D. *Q Methodology*. Newbury Park: Sage Publication, 1988.
- [12] SMITH, N. *Operant Subjectivity: Objectivity of Subjectivity*. Noncentric or Interactional Context Systems, ch. 11, 2000. p. 319-343.