

A INTERFACE ENTRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E A CONCEPÇÃO DE ENSINO DO LIVRO DIDÁTICO

ANGELITA MENDES

Universidade do Estado de Santa Catarina

Introdução

A resistência dos professores em aceitar novas abordagens de ensino se constitui, há décadas, em objeto de estudo de vários pesquisadores na área da Pedagogia, da Lingüística Aplicada, da Metodologia de Ensino e outras. Objetivando verificar o predomínio de um determinado material didático utilizado no ensino da língua italiana, bem como a resistência de um grupo de professores em aceitar qualquer outra abordagem de ensino de língua, realizamos uma observação empírica com professores de língua estrangeira italiano, visando a analisar a consonância entre a concepção de

língua do professor e a concepção de ensino contida no material didático por ele utilizado.

Um modo de pensar o ensino de língua, obrigatoriamente, pressupõe um modo de pensar a língua, ou seja, o modo de conceber a língua embasa o modo de conceber o ensino dessa língua. Logo, a defesa dos professores em prol de um modo de ensino de língua, materializada através da opção por um determinado livro didático, termina por permitir o acesso à concepção de língua desses professores, e a análise do material didático revelará a concepção de língua ali subjacente, permitindo, desse modo, investigar a relação intrínseca entre as duas formas de conceber a língua.

A língua: objeto e instrumento de ensino do professor.

Antes de iniciarmos a análise dos dados levantados, queremos salientar uma particularidade que é própria do ensino de línguas e que envolve o desempenho e a formação do professor de línguas. Ao ensinar uma língua¹, o professor terá como objeto de ensino o mesmo que ele utiliza como instrumento para esse ensino, ou seja, a língua é instrumento e objeto na tarefa de ensinar. O mesmo não ocorre em outras áreas do conhecimento. Para ensinar o processo de fotossíntese das plantas, o professor de ciências também utiliza a língua como instrumento, porém, seu objeto de ensino é o processo de desenvolvimento das plantas. Não se verifica, neste caso, a unicidade do instrumento e do objeto de ensino.

Essa constatação acerca da unidade entre instrumento e objeto, muitas vezes, passa despercebida. A razão para isso está na familiaridade com o fenômeno da linguagem, pois esse fenômeno, assim como muitos outros com os quais convivemos diariamente, não suscita surpresa nem admiração. A naturalidade do processo de linguagem termina por banalizar sua complexidade. Em Wittgenstein (*apud* CHOMSKY, 1968), encontramos referência a esse fato quando o filósofo observa que “os aspectos das coisas, mais importantes para nós, são ocultos por causa de sua simplicidade e familiaridade (somos incapazes de perceber alguma coisa porque esta achase sempre diante de nossos olhos)”. A nossa percepção das coisas e dos fenômenos, então, sofre a intervenção da convivência, que mascara o verdadeiro valor das coisas por razão da proximidade e da recorrência com que acontecem, ou seja, o fato de convivermos com fenômenos dinâmicos como a fala, a audição, a visão, impede-nos de prestar a devida atenção a eles e de nos surpreendermos com eles.

Se considerarmos o ato de ler, tão banal para a maioria das pessoas alfabetizadas, não avaliamos a complexidade da aquisição desse processo na idade adulta, diferentemente do que ocorre com a criança, para quem a leitura é mais uma etapa do processo no qual ela se encontra. Para ter um outro exemplo, basta pensarmos no ato de falar e escutar, ao mesmo tempo, o que falamos, para demonstrar a sofisticação do processo da linguagem. Tal banalização, no entanto, é compreensível quando se trata do senso-comum, mas não quando se trata de professores de línguas. Ao professor de línguas

não poderia faltar uma visão especialista da linguagem, uma visão que compreendesse o fenômeno lingüístico e a complexidade de seu processo de desenvolvimento.

De lacunas dessa natureza, decorrem conseqüências marcantes no desempenho desse professor, dado que, na maioria das vezes, a graduação em Letras não é eficiente na tarefa de favorecer ao acadêmico uma reflexão aprofundada sobre os processos de linguagem e de promover a apropriação de uma compreensão especialista da linguagem como fenômeno e como processo que é determinante para a formação do indivíduo. Tal abordagem facultaria ao professor destacar-se das opiniões produzidas pelo senso comum sobre a linguagem.

O reflexo dessa lacuna na formação do professor contribuirá na perpetuação dos modos de ensinar já consagrados pela comunidade escolar e por ele próprio como aluno. A tendência demonstrada por estudos na área de formação de professores é encontrar professores que reproduzam a prática vivenciada quando da sua fase escolar. Isso poderá ser observado com maior clareza nas considerações a seguir, em que apresentaremos nossa observação acerca do modo como o professor de língua concebe o ensino de língua e, conseqüentemente, acerca do modo como esse professor concebe a língua.

A concepção de língua do professor de línguas e a concepção de ensino do livro didático por ele utilizado

A escolha e a manutenção de um material didático não são aleatórias. O professor, ao adotar um determinado material, está, de certa forma, validando a corrente teórica que o fundamenta. Defendemos, a partir de nossa observação de um grupo de professores de língua italiana, que essa escolha revela uma consonância entre a concepção de língua do professor e a concepção de ensino de língua contida no livro. Nesse grupo de professores, a manutenção do material é defendida em nome da praticidade e da comodidade. Segundo eles próprios, “o mais fácil é continuar com o mesmo material”, com o qual já estão familiarizados e adaptados, pois os professores também tiveram sua formação pautada no material em questão. Além disso, eles também não se sentem com formação suficiente para adotar um material que tenha como proposta o ensino da língua nas suas mais variadas manifestações, nos mais variados contextos.

Muitos dentre esses professores, ao serem expostos a uma nova abordagem de ensino de línguas, demonstraram resistência e desconfiança em relação à validade de uma mudança de material. Apesar dos esforços empreendidos na formação continuada, esses mesmos professores resistiram em adotar material didático que não tivesse a mesma orientação teórico-metodológica, o que nos instigou a investigar o material e a arrolar a presença de algumas das teorias lingüísticas ali evidentes e, então, desvelar a teoria dominante e a concepção subjacente de língua. Tal empreendimento contribuiu

para nossa compreensão acerca do mecanismo didático-pedagógico do ensino de línguas.

Percebemos, por ocasião do estudo, a existência de uma teoria dominante de ensino de língua que norteia a atuação do professor e suas escolhas metodológicas, cujo eixo está no ensino normativo da língua. Os professores sujeitos desta pesquisa, de um modo geral, concebem a língua como um sistema de regras e de normas intocáveis. A concepção de linguagem subjacente é aquela que advoga em favor da existência de regras que devem ser seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. A linguagem é vista como expressão do pensamento. Logo, se a pessoa se expressa mal, é porque não pensa (TRAVAGLIA, 1997). A língua, nessa perspectiva, é corporificada como uma entidade correta, bela e saudável. Os erros gramaticais, assim, são agressões, desvios, ataques às virtudes dessa entidade.

Tal concepção é entremeada por uma visão de base estruturalista quando, na argumentação dos referidos professores, a língua é entendida como um conjunto de blocos (o bloco dos artigos, dos substantivos etc.) que se completam, formando enunciados compreensíveis. A aprendizagem, então, depende do ensino desses blocos e da fixação das estruturas formadas a partir dessas combinações.

Com relação a novas abordagens de ensino de línguas, corrobora, para a conhecida resistência, o que Schön (1995) chama de **saber escolar**. Segundo Schön, o **saber escolar** constitui-se como um saber, que está cristalizado, sobre como devemos ensinar e como devemos aprender e que é referendado pela sociedade, portanto ninguém ousa mudar. Trata-se de um modelo de organização do ensino que atinge esferas educacionais, engessando novas propostas que visem a remodelar o trabalho pedagógico. No ensino de línguas, dá-se a defesa de um único modelo de língua, de uma única variedade. Cabe dizer, todavia, que esse panorama no ensino de línguas não é uma situação inocente, nascida ao acaso. Há questões de cunho ideológico, determinantes na monopolização de uma única concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino de língua, que resulta na instauração do preconceito lingüístico², ou seja, na distinção e conseqüente marginalização de quem usa uma variedade de língua que não equivale à variedade de prestígio.

Paralelamente ao apego à tradição normativa, uma constante no depoimento dos professores sujeitos deste estudo, percebemos claramente o viés estruturalista que perpassa os depoimentos. Nesse ponto, o professor de línguas termina por reproduzir o conhecimento historicamente cristalizado sobre a linguagem e as línguas. A concepção tradicional de ensino de línguas parece oscilar entre norma e estrutura, pois toma como premissa a supremacia da norma³ culta (também chamada de dialeto padrão culto) e utiliza exercícios estruturais para a sua fixação.

O modelo de língua imposto pela abordagem normativa é aquele definido, estabelecido preliminarmente, como sendo o representante da língua

nacional, como sendo o padrão culto da língua. Nesta discussão, precisamos considerar que não é de conhecimento do senso comum que a base para a gramática normativa está no padrão escrito da língua, herança dos grandes clássicos literários de uma época em que as línguas passavam por um processo de normatização e precisavam de um modelo de língua que pudesse ser adotado naquele momento histórico. Obviamente, o modelo adotado não foi nenhum modelo representante do falar do povo, mas, sim, o modelo usado pela elite dominante, já que uma língua vale o que valem os seus falantes (GNERRE, 1998). A necessidade de um padrão lingüístico para consolidar o código escrito se fez necessária em um dado momento sócio-histórico, mas não podemos esquecer que esse padrão foi transmitido, no decorrer dos séculos, para as futuras gerações de falantes, mostrando-se completamente impregnado pelas características lingüísticas daquela época. Essa mesma língua sofreu inúmeras modificações ao passar de geração para geração, mudanças de ordem semântica e sintática. Logo, é de esperar que a variedade culta usada por nós também apresente modificações.

A idéia de que existe uma única variedade de língua correta é falaciosa. A língua se realiza em vários contextos e por sujeitos distintos; ela é resultado das relações entre as pessoas no seu cotidiano, no convívio social de sua comunidade, é usada pelo homem no desempenho de suas atividades. Isso gera uma multiplicidade de falares legítimos que devem fazer parte das competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno.

Com relação especificamente à concepção de ensino, o material que passaremos a analisar é o livro didático *In Italiano*⁴, composto por textos e exercícios vários, fitas cassete (contendo diálogos, repetição com pausa do diálogo e do ditado) e, também, por fitas de vídeo (com representação dos diálogos, síntese gramatical e elementos de cultura), respectivos a cada unidade do livro texto. No âmbito desta investigação, vamos nos ocupar somente do livro didático.

O livro é organizado em unidades didáticas⁵. A distribuição do conteúdo segue o tradicional critério progressivo de apresentação do programa, partindo do que é supostamente mais fácil e avançando para o mais complexo, como se o processo de aprendizagem de uma língua, centrado na competência comunicativa, respeitasse essa ordem. Ora, a comunicação legítima, com o uso real da língua em situações cotidianas normais, não apresenta tais graduações.

As unidades didáticas são todas organizadas do mesmo modo. Todas iniciam e finalizam da mesma forma. Isso certamente contribui para a desmotivação dos alunos, que já sabem o que esperar de cada unidade. Logo na primeira página da unidade, o tópico de gramática a ser abordado já se anuncia, seguido por um diálogo em que as partes do texto relativas ao tópico de gramática aparecem grifadas em vermelho. Os diálogos, na sua maioria, são elaborados artificialmente, pois devem propiciar, a partir de uma suposta situação lingüística cotidiana, a introdução dos tópicos gramaticais previstos para aquela fase dos estudos.

Vale ressaltar que toda a tipologia textual das 24 unidades, exceto da última (que apresenta parte de um capítulo de um clássico literário da primeira metade do século XIX), repete-se, ou seja, é sempre um diálogo que introduz o tema da unidade. Esse procedimento é típico do método audiolingual em que o texto de cada unidade era construído sempre em forma de diálogo, o qual continha elementos de gramática previstos para aquele momento da progressão do conteúdo. Assim como se criavam situações lingüísticas favoráveis ao aparecimento de expressões e de elementos da língua, omitiam-se os elementos que não fizessem parte do conteúdo daquela unidade. Desse modo, manipulava-se o uso da língua, na medida em que não se apresentavam situações verídicas de comunicação, com todos os seus elementos constitutivos, de modo a expor o aluno a um número significativo de funções e expressões lingüísticas, como elas realmente acontecem entre falantes nativos. Parecem não ser considerados o real uso da língua, nem os determinantes situacionais que o definem.

Na seqüência do diálogo, encontramos atividades de compreensão como *scelta multipla, vero o falso e questionario*. A fixação das estruturas que foram apresentadas no diálogo vem a seguir, na forma de repetição de frases, cujo objetivo é a substituição dos elementos constituintes frasais, ou seja, a partir de uma estrutura do texto, é oferecido o modelo para as repetições que acontecem com a substituição de um dos elementos da frase⁶. Os exercícios, então, são desenvolvidos através de quadros de substituição, permitindo produzir um grande número de orações, a partir de uma cadeia de posições e de um número limitado de elementos. Nessa proposta, a dimensão frasal se apresenta como unidade de comunicação e de aprendizagem de uma língua.

Essa abordagem estruturalista americana vem refletir a concepção *behaviorista* da linguagem, propondo a aquisição de automatismos na aprendizagem da língua estrangeira. Nessa concepção, a aprendizagem é entendida como um processo mecânico de formação de hábitos cujas fases (estímulo, resposta e reforço) irão determinar as etapas dos exercícios estruturais que permitirão adquirir essas estruturas. Além dos exercícios de substituição, são propostos exercícios de autocorreção em que o aluno é convidado a preencher espaços vazios, combinar perguntas e respostas, ordenar partes de frases e elaborar perguntas para respostas já dadas, sempre relacionadas ao texto introdutório.

O passo seguinte é a *sintesi grammaticale*. Nessa etapa da unidade didática, encontramos sistematizadas as normas que foram apresentadas no diálogo e no decorrer dos exercícios, geralmente em quadros, de forma sucinta e esquematizada. São raras as explicações de uso; as estruturas são simplesmente apresentadas, não fornecendo informações suficientes para permitir que o aluno aprenda a construir novas orações e enunciados mais complexos. Esta é uma característica da gramática tradicional: a generalização a partir de exemplos, omitindo a instrução precisa para a construção das orações, ou seja, não oferecendo ao aluno a instrução para

o uso das normas. De acordo com Roulet (1978), cabe ao aluno “inferir os processos de construção a partir do material apresentado”. O aluno, assim, através da gramática estrutural, não pratica satisfatoriamente o uso criativo da língua.

O próximo item, *occhio alla lingua*, compreende duas seções. A primeira aborda o léxico apresentando sugestões, modos de dizer, expressões idiomáticas etc. A segunda se refere às funções lingüísticas, abordando situações contidas no texto introdutório e os correspondentes atos comunicativos. As opções didáticas para desfrutar esse momento, no entanto, são muito restritas, pois as funções da linguagem e seus respectivos atos comunicativos são reduzidos a pequenas frases soltas. Outra atividade é um ditado; nele, o diálogo introdutório é transformado em discurso indireto. Somente nas unidades mais avançadas verificamos um acréscimo de informações. Além do diálogo, outra atividade proposta é, com o livro fechado, a repetição do texto do ditado.

Alguns poucos exercícios constituem exceções, finalizando o estudo dos tópicos propostos pela unidade. Tais exercícios estabelecem relações com o cotidiano do aluno, ou seja, o aluno é levado a se reportar à situação apresentada na unidade. Isso proporciona uma interação entre o aluno e a situação lingüística e promove momentos de comunicação. Ao final de cada unidade, é reservado um momento para a apresentação das manifestações culturais características do país. *Elementi di civiltà* apresenta textos escritos, trazendo momentos de vida, cultura, esporte, culinária italiana e tudo o mais que traduz e se faz reconhecer como modo de viver italiano.

Permeia, no entanto, o referido material didático, o predomínio de uma única variedade de língua, o que nos leva a crer que o modelo de língua apresentado é um modelo idealizado, pois não traz as variações textuais que caracterizam o uso da linguagem nem traz modelos característicos da oralidade. Excluir esses aspectos que compõem a linguagem é excluir o modo como a linguagem é materializada por seus falantes nativos.

Conclusão

Em nossa análise, podemos perceber que perpassam, todo o material em questão, aspectos normativos da língua (cujo inventário de formas e estruturas gramaticais aparece como o *corpus* substancial do ensino lingüístico) seguidos por baterias de exercícios de marca estruturalista, caracterizadas pela combinação de elementos dentro da frase. A ausência de variedades lingüísticas contribui para a noção de um modelo de língua homogênea, uniforme e, portanto, idealizada, que não existe. A utilização da linguagem reflete os diferentes papéis sociais que cada um ocupa e reflete as diferentes situações socioculturais nas quais os usuários da língua estão inseridos. A cada variação de papel social, corresponde uma certa variedade de língua, e essa multiplicidade constitui o repertório lingüístico de uma comunidade de falantes. Devemos considerar o fato de que cada pessoa se utiliza da linguagem de forma parcialmente diferenciada na expressão de

suas vontades, de seus desejos, na sua relação com os outros, na transmissão de uma informação etc., gerando modos muito diferentes de uso da língua. Um processo eficaz de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deverá contemplar essas variedades de usos da linguagem. Um material que contemple essas variedades lingüísticas é uma forma de assegurar o ensino da língua como ela realmente se realiza, a outra é a postura do professor diante do processo de ensino que será orientado por sua concepção de ensino.

Da observação dos professores e da análise do material, depreendemos que a concepção de língua de um está em consonância com a concepção de ensino do outro. Professores e autores do livro compartilham a visão da língua como sistema de normas e regras imutáveis. Esse professor de línguas, como vimos, nem sempre detém um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem, não podendo, dessa forma, intervir criticamente, seja nos materiais didáticos que lhe são oferecidos, seja na exposição do modo como se processa a língua.

Com vistas a assegurar o sucesso do ensino de línguas estrangeiras, é necessário que se incluam, na formação do professor, além das disciplinas didático-pedagógicas e de língua, conhecimentos precisos da Lingüística moderna, com seus dados mais aprofundados sobre o funcionamento e sobre o desenvolvimento do processo lingüístico. Só assim o professor poderá intermediar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais completa, crítica e segura, aliando, aos seus conhecimentos de base, o conhecimento das teorias do funcionamento da linguagem.

A relação que esperamos entre teorias lingüísticas e cotidiano do ensino de línguas é a de facilitadora na compreensão da natureza da linguagem. Acreditamos que esse movimento de olhar atentamente para a linguagem, como fenômeno complexo, que não pode ser compactado em um único padrão de língua, em uma única variedade, é um passo marcante na formação do professor de língua. Esse é um pré-requisito para não perpetuarmos os dogmas contidos em certos compêndios ultrapassados ou, ao contrário, dogmatizarmos teorias recém-lançadas. Essas são condições de extrema relevância para um eficaz ensino de línguas.

NOTAS

- 1 Para fins deste estudo, língua está sendo compreendida como sistema convencionalmente estruturado pelos homens para ordenar a realidade, expressar emoções e sentimentos, comunicar etc. Linguagem está sendo entendida como propriedade humana que faculta o desenvolvimento da língua.

- 2 Sobre esse tema, ver Bagno 2000, 2001.
- 3 A Sociolinguística, atualmente, defende o uso de “variedade culta”, dado que “padrão” e “norma” pressupõem uma hierarquia terminológica.
- 4 Essa é a nomenclatura adotada pelos autores para definir os capítulos que compõem o livro.
- 5 CHIUCHIU, A. et al. *In Italiano*. Perugia, Itália: Editrice Guerra.
- 6 Fazemos, aqui, uma referência à gramática tagmêmica de K. L. Pike, que elaborou a teoria para organizar exercícios estruturais, geralmente chamados exercícios de substituição.

BIBLIOGRAFIA

- Bagno, M. (2000) *Preconceito lingüístico: o que é? como se faz?* 4 ed. São Paulo: Loyola.
- Britto, L. P. L. (2000) *A sombra do caos – Ensino de língua x Tradição gramatical*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Chiuchiu, A. et al (1985). *In Italiano*. Perugia, Itália: Editrice Guerra.
- Chomsky, N. (1968). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Crystal, D. (1973). *A Linguística*. Lisboa: Dom Quixote.
- Halliday, M. A. K. et al (1974). *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Martinet, J. (1979). *Da teoria lingüística ao ensino da língua*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Roulet, E. (1978). *Teorias lingüísticas e ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira.
- Travaglia, L. C. (1997) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora.
- Schön, Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, M. (1995). *Os professores e sua a formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gnerre, M. (1998). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo. Martins Fontes.