

A VALORIZAÇÃO DO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elisabeth Ramos da Silva
(Universidade de Taubaté)
lis.ramos@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre as representações de futuros docentes acerca do ensino de Língua Inglesa (LI) e de Língua Portuguesa (LP). A partir dos resultados de uma pesquisa em Linguística Aplicada, a qual tinha como objetivo precípuo investigar por que determinados alunos de um curso de Letras optaram por futuramente ensinar apenas a LP, embora atribuísem à LI grande valor cultural, foi possível inferir alguns fatores que nos parecem fundamentais na formação do professor de línguas. Trata-se da desvalorização dos conhecimentos relativos aos conteúdos, sem os quais torna-se impossível promover o adequado ensino / aprendizagem de línguas. As representações dos sujeitos da pesquisa, quando articuladas e interpretadas em conjunto, sugerem que, para esses futuros docentes, bastam os conhecimentos espontâneos para que a atuação em sala de aula seja satisfatória. Daí considerarmos relevante esclarecer, segundo os postulados de Vigotski (2001), por que é imprescindível o domínio dos conteúdos para a futura prática docente.

Palavras-chave: representações docentes; ensino e aprendizagem de línguas; conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos.

INTRODUÇÃO

No âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, é frequente encontrarmos investigações acerca das representações docentes. Algumas dessas pesquisas utilizam metodologias que se inserem na perspectiva interpretativista, a qual leva em conta não só o contexto social e os “atores sociais” em suas interações com os outros (Candado, 1994), mas ainda valoriza a apreensão dos significados construídos ou desconstruídos nessas interações (Moita Lopes, 1994). É justamente por ambicionar a interpretação desses significados que a perspectiva interpretativista por vezes fomenta discussões enriquecedoras, que se estendem para além dos resultados registrados pelo pesquisador.

Este texto apresenta reflexões que se originaram a partir da leitura de uma dessas pesquisas em Linguística Aplicada, cujos re-

sultados, segundo acreditamos, sinalizam novas interpretações que talvez possam iluminar aspectos da realidade pertinentes à atuação docente no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas. Nossa intenção, portanto, é expandir as considerações da pesquisadora, sem nos revelarmos discordantes dos resultados obtidos ou de suas conclusões; ao contrário, tomaremos como pressuposto seus dados e, a partir deles, pretendemos inferir algumas significações que se articulam com questões pertinentes às representações docentes acerca do ensino de línguas.

A pesquisa que ensejou nossas reflexões foi realizada por Pedrosa (2008). Trata-se de uma investigação com 44 alunos do último semestre de um Curso de Letras que oferece habilitação dupla: Português/Inglês. O objetivo específico que norteou as investigações da autora consistiu em identificar e discutir as representações desses alunos quanto ao ensino/aprendizagem da Língua Inglesa (doravante LI). Uma das questões que motivaram a pesquisa consistiu no fato de muitos desses alunos terem a pretensão de lecionar apenas a Língua Portuguesa (doravante LP) quando se formassem. Ora, se o curso os habilitaria para o ensino das duas línguas, por que tais alunos escolheram apenas a LP? Será que as representações acerca da LI eram responsáveis por essa recusa em ensiná-la?

Tais questionamentos impulsionaram a autora a empreender uma pesquisa cujo intuito fosse desvendar os motivos dessa escolha. Para tanto, a investigação acerca das representações sobre ensinar/aprender LI segundo a abordagem interpretativista pareceu-lhe o caminho mais adequado para obter as respostas pretendidas. Fundamentando-se em Freire e Lessa (2003), que definem representações como maneiras de sentir e compartilhar construídas socialmente por meio da linguagem e veiculadas por repertórios que identificam o indivíduo em suas relações com o meio, com os demais e consigo mesmo, a autora utilizou instrumentos que lhe permitissem investigar as representações dos sujeitos de pesquisa por meio de suas escolhas léxicas. Assim considerando, a autora elaborou dois questionários, perfazendo um total de 11 perguntas, que versavam sobre dados pessoais (idade), sobre as experiências quanto ao anterior aprendizado de LI, bem como sobre a importância da LI e as pretensões quanto ao futuro exercício de docência.

Após colher os dados, a autora organizou as respostas dos professores em três grandes temas, a saber: “a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio”; “a importância da LI” e “o aprendizado de LI no curso de letras” (Pedrosa, 2008, p. 55).

Quanto ao primeiro tema (a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio), segundo a análise das escolhas lexicais presentes nos relatos discentes, a autora concluiu que esses sujeitos acreditam que o ensino progressivo (Fundamental e Médio) não propiciou a aprendizagem necessária. A justificativa para isso seria a má qualidade das escolas. A autora acredita que as anteriores experiências na aprendizagem de LI, consideradas “ruins ou nulas” (Pedrosa, 2008, p. 86), podem constituir um dos fatores que corroboram a escolha desses alunos pelo ensino de LP no futuro. Ainda segundo a autora, a análise das respostas indica que esses sujeitos pretendem lecionar LI apenas se estiverem devidamente preparados.

A análise das respostas agrupadas no segundo tema (a importância da LI) indica que todos os alunos conferem muita importância à LI, uma vez que a consideram “uma língua universal, que abre portas para o mundo” (Pedrosa, 2008, p. 65). Não é, portanto, a falta de apreço pela LI ou o fato de julgá-la pouco relevante o fator responsável por motivar a escolha desses sujeitos pelo ensino de LP.

Os sujeitos da pesquisa manifestaram satisfação quanto o ensino de LI oferecido na graduação, evidenciando que as aulas interativas, dinâmicas, relacionadas à prática eram apreciadas. Em contrapartida, não gostavam das aulas em que estudavam gramática, verbos e faziam exercícios. Segundo a autora, esses futuros professores desejavam conhecer a língua de maneira prática, não teórica.

Foram esses, de maneira geral, os resultados da pesquisa empreendida por Pedrosa (2008).

PARA ALÉM DOS RESULTADOS

Acreditamos que tais resultados propiciam reflexões que complementam nossa compreensão sobre aspectos do ensino / aprendizagem não só de LI, mas também de LP, sobretudo no que diz respeito à formação docente, já que o ensino da LP foi uma opção mani-

festada inicialmente pela maioria dos professores. Assim sendo, poderíamos igualmente investigar, desta vez com enfoque no ensino da língua materna, por que a LP foi escolhida por esses futuros docentes, em detrimento da LI. Quais seriam as “vantagens” de ensinar a língua materna segundo esses sujeitos?

Tomemos os resultados das investigações relativas ao primeiro tema (a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio), os quais denunciam os problemas existentes na escola pública, obrigando-nos a pensar sobre a natureza e extensão de tais problemas. Será que a “má qualidade” dos Ensinos Fundamental e Médio apontada pelos sujeitos estava restrita às aulas de LI, ou ela se estendia às aulas de LP?

Se acreditarmos que os grandes problemas que incidem na qualidade de ensino das escolas públicas não dizem respeito a determinadas disciplinas, mas sim às condições gerais que contextualizam as práticas docentes, concluiremos que tanto o ensino de LI, quanto o ensino de LP certamente apresentavam as mesmas carências.

Se assim ocorre, não são, portanto, as más experiências nos Ensinos Fundamental e Médio quanto à LI que motivaram os sujeitos da pesquisa a optar pelo ensino da LP. De fato, se houve frustrações na aprendizagem de LI, também as houve na aprendizagem de LP. Isso equipara o ensino oferecido em ambas as disciplinas. Não são as experiências anteriores que marcam as preferências que os sujeitos manifestaram na pesquisa de Pedrosa (2008). Daí podermos afirmar que a anterior má qualidade do ensino de LI não se revela como um fator significativo para sinalizar os motivos da escolha desses futuros professores. Quais seriam, então, os fatores responsáveis pela preferência desses sujeitos para ensinar a LP?

Vimos que o primeiro tema abordado por Pedrosa (2008) não esclarece essa questão. Além disso, é relevante questionar por que as experiências progressas quanto à aprendizagem de LI influenciariam a futura atividade docente desses sujeitos. Em primeira instância, poderíamos supor que tais experiências pudessem interferir nos aspectos emocionais, fazendo com que os sujeitos desgostassem da LI. No entanto, as respostas agrupadas no segundo tema contrariam tal possibilidade, evidenciando outros motivos.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LI

Os sujeitos pesquisados por Pedrosa (2008) conferem à LI um papel de destaque no mundo contemporâneo, uma vez que a consideram como uma “língua universal”, capaz de “abrir portas pra o mercado de trabalho”, possibilitar “acesso a novas informações” e a “novas culturas”, chegando a ser “mais importante que sua própria língua...” (Pedrosa, 2008, p. 63).

Diante de tais alternativas, torna-se claro que as experiências anteriores, por piores quer tenham sido, não foram capazes de dirimir a admiração e a relevância que tais sujeitos expressam em relação à LI. Então, resta-nos supor que a má qualidade de ensino incidiu na aprendizagem desses sujeitos, por isso se sentem despreparados para ensinar essa “língua universal”.

Pedrosa (2008) conclui que, apesar das queixas quanto à qualidade do ensino que receberam antes de ingressarem na faculdade, os sujeitos da pesquisa avaliaram de forma positiva o curso de graduação no que se refere ao ensino de LI. Eles afirmam que aprenderam aspectos da língua que desconheciam. No entanto, ainda assim, acreditam que o curso não foi suficiente para prepará-los para dar aulas de LI. O depoimento a seguir exemplifica tal crença:

“Acreditava que me formaria e que poderia dar aula de LI, mas vejo que terei que fazer um curso numa escola apropriada.” (Pedrosa, 2008, p. 72).

A partir do que foi exposto, podemos concluir que o motivo de os sujeitos não pretender ensinar a LI é o fato de se sentirem despreparados para tal, daí acusarem o ensino anterior quanto à má qualidade, isto é, eles atribuem aos Ensinos Fundamental e Médio a responsabilidade por não terem aprendido a LI e por apresentarem dificuldades na graduação. Ora, cabe-nos, então, inferir que tais sujeitos se sentem mais preparados em relação ao ensino de LP do que em relação ao ensino de LI, daí terem preferido aquele a este.

A questão que se impõe é a seguinte: por que tais professores se sentem mais preparados para atuar como docentes de LP? Será que o que aprenderam na graduação foi suficiente para torná-los aptos a ensinar a LP? Se assim for, por que o mesmo não ocorreu quan-

to à aprendizagem de LI? Cremos que as respostas agrupadas no terceiro tema, quando articuladas aos temas anteriores, podem elucidar essas questões.

O APRENDIZADO DE LI NO CURSO DE LETRAS

É interessante observar que os sujeitos da pesquisa elogiam a aprendizagem de LI durante o curso de graduação. Ainda assim, não pretendem dar aulas de LI porque “não querem se enveredar por caminhos para os quais ainda não se sentem solidamente preparados para trilhar...” (Pedrosa, 2008, p. 72). Se assim é, por que esses futuros docentes preferem o ensino de LP? Será que eles se sentem preparados para isso? Como adquiriram esse preparo, já que se queixam da qualidade de ensino nos Ensinos Fundamental e Médio e, ao menos em relação à LI, não se sentem devidamente preparados com o que aprenderam na graduação? Ou seja: por que eles julgam que possuem o conhecimento necessário para ensinar a LP, mas o mesmo não ocorre quando se trata do ensino da LI?

Parece que começa a se tornar evidente que esses sujeitos estão se referindo a “conhecimentos espontâneos” quando se trata de estarem preparados para ensinar a LP. De fato, sabemos que qualquer falante conhece bem sua língua, ou seja, não é preciso um estudo sistemático dos aspectos formais da língua materna para ser um falante competente. Provavelmente, esses sujeitos acreditem que basta ter o conhecimento intuitivo para ensinar uma língua. Isso explica por que eles não apreciam aulas “relacionadas a verbos, gramática, lista de exercícios intermináveis...”, e sim “aulas dinâmicas, relacionadas à prática...” (Pedrosa, 2008, p. 87).

O domínio intuitivo da língua materna, por certo, foi um fator decisivo para a escolha desses docentes. Daí mencionarem que desejam aprender mais a LI, por sentirem que não dispõem de tal conhecimento. No entanto, desejam aprendê-la de “modo prático”, sem a “gramática”, ou seja, sem o uso da metalinguagem e de reflexões teóricas. Comportam-se como aprendizes que desejam conhecer uma língua estrangeira, mas não como futuros professores, uma vez que ensinar uma língua (mesmo quando se trata da LP) exige que o professor adquira conhecimentos dos aspectos gramaticais e funcionais

que a caracterizam. Nesse aspecto, Travaglia (2003, p. 81) também acredita que:

Antes de mais nada é preciso dizer que, mesmo que o professor decida não ensinar teoria a seus alunos, é necessário que ele tenha um conhecimento teórico o mais amplo possível, pois sem esse conhecimento dificilmente o professor saberá estruturar atividades pertinentes de ensino e que realmente caminhem em direção a fins determinados de forma específica e clara.

Segundo Vigotski (2001), o ensino sistemático oferecido pela escola permite conceber a língua como um sistema organizado e coerente, o que corrobora o aprendizado de outras línguas. Conhecer apenas de modo intuitivo uma língua não é suficiente para tornar o indivíduo apto a ensiná-la.

O CONHECIMENTO INTUITIVO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

No processo de formação de conceitos, Vigotski (2001) diferencia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são formados à medida que a criança interage com os aspectos da realidade e passa a nomeá-los por palavras que representam categorias culturalmente já estabelecidas. No entanto, ainda que ela seja capaz de nomear objetos de acordo com as características que o conceituam (tais como copo, cadeira, etc.), ela ainda não será capaz de definir com palavras tais *conceitos* porque, segundo Vigotski (2001), ela ainda *não é consciente* de seu ato de pensamento. Só muito mais tarde ela será capaz de definir conceitos e de empregá-los intelectualmente de forma mais consistente.

A formação dos conceitos espontâneos é realizada de forma assistemática, espontânea, de acordo as experiências cotidianas da criança e sua interação com o meio. É também dessa forma, espontaneamente, que a criança aprende a gramática da língua materna. Mediante a interação com os demais, ela aprende a língua de seu meio cultural. E aprender a língua significa aprender as regras gramaticais que a constituem (a chamada gramática intuitiva). Ela certamente é capaz de flexionar os verbos, mas não saberá dizer, por exemplo, qual tempo e qual modo ela empregou no enunciado que acabou de proferir. Segundo Vigotski (2001, p. 320), ela faz essas operações

lingüísticas de maneira inconsciente; por isso, embora saiba falar, “ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades”. Ela ainda não tomou consciência das operações lingüísticas que realiza, por isso não tem o domínio voluntário e arbitrário sobre elas.

É justamente nesse aspecto que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se diferencia do desenvolvimento dos conceitos científicos. Estes últimos desenvolvem-se em situações formais de ensino-aprendizagem, e o ambiente propício para que tal ocorra é a escola. A instrução escolar formal favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, consistindo-se no meio pelo qual *o domínio e a consciência se desenvolvem*. Isso significa que a instrução oferecida pela escola proporciona a *tomada de consciência* e a *apreensão intencional*, o que promove o *domínio das operações*. Segundo Panoisky et alii (2002, p. 246):

Vygotsky via no desenvolvimento de conceitos científicos um conjunto de princípios gerais que invadem toda a instrução institucionalizada ou formal. O mais importante é que a criança seja colocada na posição de recordar e *manipular conscientemente* o objeto da instrução. (grifo nosso)

Na escola, os conceitos científicos são transmitidos ao aluno de forma planejada e se organizam em sistemas consistentes de inter-relações. No entanto, o conceito científico pode tornar-se um palavreado vazio se o aluno não possuir um conceito espontâneo correlato e suficientemente desenvolvido. Por isso, a inter-relação entre o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos é uma questão prioritária nos estudos de Vigotski (2001). O conceito espontâneo oferece um suporte concreto para que o conceito científico se desenvolva. Por sua vez, o conceito científico, o qual é resultante da aprendizagem, organiza o conceito espontâneo, integrando-o em um sistema. De acordo com Vigotski (2001), os rudimentos de sistematização têm início por meio dos conceitos científicos e posteriormente são transferidos para os conceitos cotidianos.

A fim de exemplificar a inter-relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski menciona como o processo de aprendizado de uma língua estrangeira incide sobre o conhecimento espontâneo da língua materna. O processo de aprendizagem da língua estrangeira é

desde o início consciente e deliberado, uma vez que o aluno deve aprender as características formais da língua relativas à fonética, à morfologia e à sintaxe para alcançar desenvoltura lingüística, ou seja, ele terá que aprender os aspectos gramaticais de forma intencional e organizada, e isso exige empenho e esforço.

Na aquisição da língua materna, a criança aprendeu os aspectos gramaticais, mas isso ocorreu espontaneamente, de forma inconsciente. De acordo com Vigotski (2001), no aprendizado da língua estrangeira, os aspectos que exigem certa consciência das formas gramaticais desenvolvem-se antes da fala espontânea. No entanto, é a maturidade que o aluno apresenta em sua própria língua o fator que garantirá o êxito no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Do mesmo modo, o aprendizado da língua estrangeira favorecerá o aprendizado dos aspectos gramaticais da língua materna:

[...] as condições internas e externas de estudo da língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si: aqui e lá a diferença se deve em primeiro lugar à linha de ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos e não espontâneos, *podíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira*. (Vigotski, 2001, p. 268, grifo nosso).

Os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento dos conceitos evidenciaram ainda que *o estudo de gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança*, uma vez que proporciona a tomada de consciência:

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (Vigotski, 2001, p. 320)

Creemos que os postulados de Vigotski esclarecem a importância de o aluno obter o conhecimento consciente dos aspectos formais da língua, pois é a “tomada de consciência” o fator que lhe permitirá o controle deliberado de suas operações lingüísticas, o que incidirá em suas escolhas na produção de textos. Ora, se a tomada de consciência dos aspectos formais da língua é necessária para o aluno,

quanto mais o será para aqueles que desejam ensiná-la? Portanto, o conhecimento espontâneo que os sujeitos da pesquisa têm da LP não é suficiente para torná-los aptos a ensiná-la. E, embora demande esforço e empenho, a aprendizagem dos aspectos gramaticais, seja da LI, seja da LP, é um fator *sine qua non* para quem pretende ensinar línguas.

CONCLUSÕES

Parece um truísmo dizer que, para ensinar uma disciplina, é preciso, antes de tudo, conhecer os conteúdos que a constituem. Esse é, aliás, um quesito apontado por professores em pesquisa realizada por Silva e Abud (2006), cujo intuito foi investigar as representações docentes quanto aos fatores que caracterizam o “bom professor”. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os professores consideram fundamental o domínio dos conteúdos da disciplina que ministram. É esse conhecimento que lhes dá segurança e que os orienta quanto à escolha dos conteúdos que devem ser ensinados.

Acreditamos que a pesquisa realizada por Pedrosa (2008) evidencia que, nas representações dos sujeitos quanto ao ensino de línguas, o conhecimento intuitivo é considerado como um saber suficiente para ensiná-las, daí a preferência pelo ensino da LP, pelas aulas práticas, sem os exercícios “enfadonhos” da gramática. A tomada de consciência dos aspectos gramaticais da língua, que torna possível a organização das ocorrências lingüísticas em um sistema ordenado e coerente, não é um fator relevante para esses sujeitos.

A crença de que o conhecimento intuitivo da língua é suficiente para a atividade docente sinaliza uma questão substantiva que, a nosso ver, deve ser considerada em qualquer curso de formação docente. Trata-se do resgate da valorização dos conteúdos a serem ensinados para a futura atuação do aluno. Embora a competência didática seja igualmente uma pedra angular no processo ensino / aprendizagem, o devido conhecimento dos conteúdos é o fator que dá sentido à tarefa de “ensinar”. Afinal, o professor deve ser capaz de organizar, de forma sistemática e hierarquicamente organizada segundo a complexidade dos assuntos, os conteúdos a serem administrados. Sem a devida tomada de consciência dos aspectos gramaticais da

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

língua a ser ensinada, que lhe permitirá estabelecer caminhos metodológicos adequados, como poderá haver êxito na futura tarefa a que o professor se propõe?

Em síntese, parece óbvio que o domínio dos conteúdos a serem ensinados é um quesito fundamental para a futura prática docente; mas talvez justamente por ser patente essa necessidade e, por isso, pouco mencionada, os futuros professores tenham se esquecido de que possuir apenas o conhecimento espontâneo não é suficiente. Aliás, buscar permanentemente o conhecimento, o que consiste na formação continuada, pressupõe não só o aprimoramento das ações pedagógicas em sala de aula, mas igualmente o aprofundamento no conhecimento dos conteúdos. A qualidade de ensino que tanto desejamos traz implícita a valorização desse saber, daí acreditarmos que o devido conhecimento dos conteúdos deva ser resgatado nos cursos de formação de futuros professores de LI e LP.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, nº 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

FREIRE, M. M; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da Rede Pública: suas representações, seus repertórios e nossas representações. **In:** BÁRBARA, L; RAMOS, R.C.G. (org). *Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, vol. 10, nº 2, São Paulo: PUCSP, 1994, p. 329-338.

PANOFSKY, Carolyn P; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy, J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. **In:** MOLL, Luis, C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 245- 260.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PEDROSA, Paula Cristina Trindade. *O perfil dos alunos de um curso de Letras: investigando as representações de futuros professores de inglês*. Dissertação de Mestrado. Unitau. Taubaté, 2008.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações docentes acerca da importância dos indicadores que caracterizam o “bom professor”: a valorização do domínio dos conteúdos na prática docente. *Estudos linguísticos*, 2006, p.702- 709.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.