

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria da Glória de Moraes
(UNICAMP)

A neutralidade do título desta comunicação é produto de dois fatores intrínsecos à concepção e desenvolvimento da experiência que me proponho aqui relatar: de simplicidade, por um lado, uma vez que ela não foi formalmente estruturada como um experimento científico, mas, por outro, de complexidade, dado que, à medida em que foi se processando e tomando forma, pude percebê-la como inserida em três contextos discerníveis que identifiquei como programático, interacional e pedagógico.

É baseada nessa classificação que pretendo descrever essa experiência, que serviu como ponto de partida para uma pesquisa ora em andamento.

1. CONTEXTO PROGRAMÁTICO

Minha vivência como professora de inglês em escolas de 1^a e 2^o graus anteriormente, e desde 1979 na UNICAMP, me levou a intuir e mesmo a acreditar que a questão ou o problema principal do ensino de línguas não residia somente nesse ou naquele método ou abordagem, como sempre nos foi feito pensar. Conseqüentemente, passou-se a execrar o estruturalismo e deificar o funcionalismo, o comunicativo, como se tivéssemos descoberto a pólvora. Sem dúvida, que houve avanços: a língua passou a ser apresentada com pinceladas de autenticidade. No entanto, vinha questionando as "cores" dessa pintura, uma vez que constatava que não havia nada de novo quando o ensino de inglês como língua estrangeira no que se referia aos conteúdos programáticos (ou syllabus) dos livros-textos que eram adotados, mesmo nos que se propunham comunicativos. As estruturas, agora funções comunicativas, tinham como cenário o mesmo palco de sempre - o que reteria o aprendiz para uma situação de imersão ou de segunda língua, isto é, aquela em que o indivíduo aprende o idioma porque dele necessita para sobreviver em seu meio. A sala de aula é o espaço onde ensaia sua atuação comunicativa cotidiana.

Gérard Hardin (1979:2) aponta para essa questão dizendo que:

"Whatever the rationale of all the attempts that have been to build up the learners' skill, which has changed according to fashion from 'structural'

to 'functional' or 'national', waiting for the next, we have consistently repeated the same mistake of adopting the principles of intensive teaching of ESL in an environment and situation of staggered teaching of EFL/ELIC within an educational curriculum."

Talvez essa indistinção de uso do idioma seja produto do que suspeito ser um esquecimento, observável na literatura que diz respeito à metodologia do ensino da língua, dado que, muitas vezes, a designação para uma ou outra situação de aprendizagem-imersão ou não-imersão - é confundida e mesmo tomada uma pela outra: segunda língua é sinônimo de língua estrangeira e vice-versa. Apesar de em nosso país o inglês ter um status de hegemonia no cenário nacional, a nível de informação, de oportunidade de emprego e mesmo de uma ascensão social (fictícia, muitas vezes!), não podemos esquecer que ele se insere numa situação de não-imersão: é uma língua estrangeira.

Tendo em vista os pressupostos básicos da necessidade de uso da língua alvo e da aprendizagem de uma língua através da comunicação do estabelecimento de contactos, da veiculação de informações pertinentes, minha hipótese era a de que seria possível se construir um "syllabus" a partir da própria interação em sala aula, isto é, se falando sobre uma realidade mais próxima, tangível, através das vivências, interesses, valores, desejos de seus participantes. Um programa de curso criado por meio de uma comunicação autêntica, tendo os alunos um espaço determinante nessa construção.

Foi com esse espírito que, no semestre passado, me propus a dar o curso de inglês para os alunos de Letras/Linguística da UNICAMP. Gostaria de ressaltar, que o curso de Letras não tem caráter de formação pedagógica em língua inglesa, uma vez que os alunos graduados na área são especializados somente no ensino de língua e literatura portuguesa. O currículo estabelece que o aluno deverá cumprir dezesseis créditos obrigatórios em língua estrangeira, o que corresponde a quatro semestres, perfazendo um total de 240 horas. Distinguem-se dos cursos oferecidos às outras áreas (Computação, Matemática Aplicada, Música, etc) por focar também a língua oral, além da leitura.

2. CONTEXTO INTERACIONAL

Os doze alunos que compunham meu público formavam, do ponto de vista linguístico, um grupo heterogêneo, constituindo 5 grupos distintos de proficiência na língua; do ponto de vista etário, homogêneo, uma vez que a maioria dos aprendizes tinha a idade de 18 a 20 anos. Eram onze do sexo feminino e um do sexo masculino.

De início, expus minha intenção: não iria adotar livro-texto, pois gostaria de construir o programa do curso com a participação deles, através de sugestões de temas relevantes a seus interesses e que aparecessem à medida em que o curso se desenvolvesse. A eleição desses tópicos iria nortear a seleção de textos escritos

autênticos que seriam um referencial objetivo na nossa interação.

Estava consciente, no entanto, do tipo de relação que normalmente se estabelece em sala de aula: a representação social dos papéis professor e aluno determina que a assimetria se instale na interação. Teria que, inicialmente, mostrar minha disponibilidade de comunicar autenticamente para, de algum modo, relativizar aquele desequilíbrio.

A respeito disso, Donaldson (1979:88) (apud Sette 1984) diz que:

"o equilíbrio é fundamental para que exista uma autenticidade comunicativa, ou seja: só existe "conversa" se houver equilíbrio na relação de poder entre os interlocutores. Para estabelecer equilíbrio em situações implicitamente desbalanceadas por fatores sócio-econômicos, cabe ao interlocutor "dominante" escolher um tema - ou assunto - que venha privilegiar o interlocutor "dominado", a fim de estabelecer nivelamento"

Eu então, professora, portanto "dominante", propus o tema: redigi um texto curto sobre mim, baseada na idéia de que falar-se sobre si mesma, além de ser um texto autêntico, original, também instalaria a proximidade, a cumplicidade - uma vez que não envolvia só um nome, idade, endereço - e provocaria a quebra da assimetria na relação professor-aluno. Fiz uma leitura pausada do texto e esperei que se manifestassem. O silêncio dos alunos, no entanto, foi constrangedor. Julguei que não tivessem entendido minha estória. Distribuí o texto para que fizessem a leitura, mas assim mesmo nenhuma outra reação ocorreu. Face a minha insistência, algumas perguntas foram formuladas sobre vocabulário, gramática... Não me satisfizeram, naturalmente, pois, na minha concepção de autenticidade comunicativa, a pergunta que gostaria de ver gerada era aquela que quer saber do outro, que estabelece contato, que busca a informação que o texto indica, mas não satisfaz. Pensei que um exemplo poderia mostrar-lhes como se "conversa". Pedi então que, em casa, elaborassem um pequeno texto sobre o que julgassem interessante contar sobre si mesmos. Dei liberdade quanto à escolha do idioma. Nova decepção: ninguém apresentou nada na aula seguinte. Não tinham nada importante para dizer, justificaram. Insisti, dizendo que estava interessada em saber um pouco sobre cada um, mesmo que fosse "nada".

Enfim, de posse dos textos que produziram, conversei com cada um, fazendo perguntas do tipo "pedido de informação" segundo a classificação do Corsaro (1979) nos seus estudos da interação adulto-criança, ou seja, aquelas para as quais não se tem a resposta: se existe a pergunta é porque se quer saber. (É o que eu gostaria que tivessem feito comigo!). Sugeri, depois, que formassem pares, trocassem os textos e fizessem perguntas uns aos outros. Meu objetivo com essa estratégia era a de verificar se o impedimento de conversarem comigo era causado ou pelo nível de proficiência na língua, no caso não saber fazer perguntas, ou pela situação de interlocução, i.e., a professora "dominadora" que inibia o desempenho almejado na sala de aula. Dentre os seis pares formados, o que pude constatar foi que alguns alunos, de re-

nor competência comunicativa na língua, dominaram a interação, mantendo o diálogo, propondo tópicos, não permitindo o silêncio; outros alunos, com maior proficiência, produziram longas listas de perguntas escritas que depois foram lidas em séries, como numa entrevista. Mediante uma análise preliminar dos tipos de perguntas que foram elaboradas, ficou evidente que o nível de proficiência na língua não era obstáculo para que elas fossem produzidas: todas as formularam. Eliminava, assim, uma variável suspeita. Restava a interlocução. Trouxe outra interlocutora para a sala de aula: apresentei aos alunos um pequeno capítulo do livro "Changing" de Liv Ullman, onde a atriz relata suas impressões quando sai de casa pela primeira vez, para morar sozinha na cidade grande. Escolhi o texto, baseada no relato de algumas alunas que estavam vivendo o mesmo tipo de experiência, respondendo assim a um assunto por elas proposto. Trabalhamos no texto, em primeiro lugar, a nível de leitura-compreensão e, a seguir, o mesmo pedido foi feito: "a partir desse relato da autora o que gostariam de perguntar para saber maiores informações:" Mesmo as que se reconheceram no texto não propuseram nada, não disseram nada. As perguntas que surgiram se limitaram, outra vez, a pergunta sobre o léxico, estrutura.

3. CONTEXTO PEDAGÓGICO

Aos poucos, me dava conta de que a instalação da autenticidade comunicativa em sala de aula envolvia questões mais complexas do que simplesmente a minha disposição de professora em querer estabelecê-la. Conscientemente tentava "revolucionar" o espaço da sala de aula, ingenuamente segura de que meu gesto magicamente quebraria o feitiço da assimetria na relação. Tão preocupada com o aluno, me esquecia dele. A minha disponibilidade de agir dentro de novos moldes não tinha acontecido no momento em que me dispus a propô-la. Na verdade, ela fazia parte de um longo processo e dificilmente seria o suficiente para acionar no aluno um novo comportamento, pois que outro papel que em geral ele aprende a desempenhar na sala de aula, senão o de "respondedor" de perguntas!?!

Estudos feitos sobre o discurso da sala de aula, como o de Sinclair e Coulthard (1975), entre outros, apontam que a assimetria nela existente é expressa na comunicação entre o professor e alunos: a pergunta é de domínio restrito do professor. Aliás, o professor a emprega para saber o que já sabe. É um dos seus instrumentos de dominação, (Orlandi, 83). Conseqüentemente, o aluno teria, em primeiro lugar, que se apropriar de um papel que sempre lhe foi negado na sua história escolar, ou seja, o de também perguntar para o professor, para que a dinâmica por mim almejada pudesse ser instalada. Decidi, então, ensinar aos alunos a formular perguntas, pois, apesar de estar ciente de que uma comunicação autêntica não é só construída de perguntas-respostas, entendo que, como mencionei acima, a pergunta é uma unidade discursiva que "pertence" ao professor; ensinar ao aluno a perguntar, suponho, seria instrumentalizá-lo para romper com a assimetria na sala de aula.

Baseada em um estudo de Singer e Donlan (1982) que propõe o ensino de perguntas-- gerais e específicas-- referentes a cada um dos elementos que compõem a estrutura de textos narrativos (personagens, objetivos, obstáculos, tema, etc), comecei a tentar fazê-los entrar no "domínio privado" da interação, através de textos-temas que foram sendo propostos. Desse modo, não é o professor que faz as clássicas perguntas sobre a leitura feita, mas os próprios alunos. A ampliação da metodologia de ensino se fez necessária, por se restringir a um tipo de texto, limitando o tipo de pergunta que possa ser elicitada. Palincsar e Brown (1986) fornecem essa possibilidade, utilizando em seu estudo textos de outra tipologia (informativos) e também outra estratégia, por elas definida como reciprocal teaching, em que o aluno também é estimulado a interagir com o professor.

Trabalhamos também com algumas entrevistas autênticas gravadas por falantes nativos de inglês, onde a interação se constrói, naturalmente, através de perguntas formuladas pelo entrevistador. Convidei, além disso, dois americanos, que, em épocas distintas, vieram à sala de aula e interagiram com os alunos. A inibição ainda foi grande, mas notei que, na segunda visita, um dos alunos foi bastante ativo, fazendo muitas perguntas ao visitante.

4. CONCLUSÃO

Essa experiência me leva a repensar minha hipótese de que é possível ensinar comunicando, sem reformulá-la no entanto, mas incorporando na metodologia de trabalho pelo menos a variável que, ingenuamente talvez, não reconhecesse como determinante na interação: o papel assumido pelo aluno, a sua "pacientização" na relação.

A assimetria professor-aluno é irreversível, dada a determinação social desses papéis. Acredito, porém na relativização do desequilíbrio, na divisão das tarefas dessa diáde ensino-aprendizagem. O aluno pode ser também ensinado a ser agente na sala de aula, a ser ativo e responsável pelo seu aprendizado. Penso que essa também seria uma forma de integrar a língua estrangeira no currículo escolar, na medida em que ela possa contribuir não só para a vida acadêmica, mas para a vida social e pessoal do aluno.

BIBLIOGRAFIA

CORSARO, W. - "Sociolinguistic Patterns in Adult-Child Interaction", in Elionor Ochs e B. Schieffelin, eds. Developmental Pragmatics, New York e London: Academic Press, 1979, pp. 373-389.

DONALDSON, S. - "One Kind of Speech act: How do we know when we are conversing?" em Semiótica, 28, 314. New York, Mouton apud Sette, Neide D. e Ribeiro, M. Sophie em Cadernos de Estudos Linguísticos nº 7, UNICAMP, Campinas, 1984, pp. 87-105.

- HARDIN, G. - "English as a Language of International Communication: a Few Implications from a National Point of View", en English Language Teaching Journal, vol. XXXIV, Number 1, October 79, pp.1-4.
- ORLANDI, Eni. P. - "O Discurso Pedagógico: a Circularidade", en Orlandi, Eni P. A Linguagem e seu Funcionamento; as Formas do Discurso, Brasiliense, SP, 1983.
- PALINCSAR, A. e BROWN, A. - "Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text", en The Reading Teacher, vol. 39, nº 8, April 1986, pp. 771-777.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, R. - "Towards an Analysis of Discourse". London, O.U.P., 1975.
- SINGER, H. e DONLAN, D. - "Active Comprehension: Problem-Solving Schema with question generation for comprehension of complex Short Stories" en Reading Research Quarterly, Number 2, 1982, XVII/2, pp.166-186.