

O DISCURSO METALINGÜÍSTICO NA AULA DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA

Márcia Cristina Fontes ALMEIDA – UFV/FDV
Deise Prina DUTRA - UFMG

ABSTRACT: The objective of this work is to describe how two teachers use grammatical terminology in English as foreign language classes, to understand the teachers' reasons to use or to avoid metalanguage, and to identify what influenced their behavior. The results reveal that grammar teaching is present in both English classes observed. The difference was on the use or avoidance of the grammatical terms. The teachers' actions were based on cognitive, contextual and experiential factors. The factor that influenced most their classroom decisions was their experiences as L1 and FL students.

KEYWORDS: *Grammar teaching, personal pedagogic system, metalanguage*

0. Introdução

Estudos mostram que mesmo havendo uma controvérsia contínua em relação ao ensino de gramática nas salas de aula de LE, muitos professores optam por valorizar esse ensino em suas aulas (NEVES, 1996; CARAZZAI, 2002; ALMEIDA, 2003), pois sua prática é influenciada pelo seu sistema pedagógico pessoal (SPP) (BORG 1998a, 1999). O objetivo deste trabalho é o de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em uma universidade do sudeste do país sobre o discurso metalingüístico em sala aula de duas professoras. Primeiramente; esse discurso é descrito, em seguida, os motivos para suas escolhas com relação à prática de usar ou não a metalinguagem são identificados; por fim, o fator do sistema pedagógico pessoal que tem maior influência na postura por elas adotada é explicitado. A seguir fazemos uma breve apresentação de trabalhos da área que tratam do mesmo assunto e apresentamos a pesquisa desenvolvida.

1. O professor e sua prática

Recentemente, “a pesquisa na área educacional tem enfatizado o papel que as crenças, as suposições, as teorias pessoais têm em moldar a instrução na sala de aula” (Borg, 1998a: 273). Isso porque o que o professor faz é um reflexo do que ele sabe e acredita (Richards e Lockhart, 1994). Segundo Borg (1998a), os professores são influenciados pelos seus sistemas pedagógicos pessoais, que são constituídos por crenças armazenadas, conhecimento, teorias e atitudes.

Os professores, ao exercerem a função de ensinar, o fazem de forma diferenciada, dessa forma o ensinar é muito pessoal, pois cada um traz para dentro da sala de aula toda uma bagagem histórica diferenciada e personalizada. As escolhas e as decisões que os professores tomam na hora de ensinar têm explicações e fontes diferenciadas. Pode ser assim também quanto ao uso da terminologia gramatical na sala de aula. Para abordar esse uso é necessário que se observe o discurso do professor na sala de aula de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

2. Dimensões do discurso metalingüístico do professor

Segundo Ellis (1985), existem três níveis discursivos básicos no contexto de sala de aula. São eles o nível da organização, o nível da conversa e o nível da metalinguagem. O nível da metalinguagem é o momento em que a língua, além de ser o meio de comunicação, torna-se o objeto de estudo em si, ou seja, o discurso está voltado para a própria língua em estudo. Nesse nível discursivo podem existir e coexistir três dimensões: a explícita com terminologia específica que se caracteriza pelos momentos nos quais o professor focaliza determinada estrutura gramatical e, ao falar dessa estrutura, usa a terminologia específica, ou seja, ele usa termos do tipo **verbo, objeto, voz passiva**, dentre outros; a dimensão explícita sem terminologia específica que se caracteriza pelos momentos nos quais o professor focaliza alguma estrutura gramatical sem, no entanto, usar a terminologia gramatical específica; e a dimensão implícita que caracteriza-se pelos momentos nos quais alguma estrutura gramatical é trabalhada sem que os alunos percebam o foco na estrutura, mas, sim, na comunicação, ou seja, o foco na forma é feito de maneira implícita (Cicurel 1984, 1985).

3. A pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Chaudron, 1986) que, também, utilizou-se da quantificação dos dados para que fosse possível ter um outro olhar dos fatos estudados.

Este trabalho teve como objetivo geral descrever como o uso da terminologia gramatical acontece nas salas de aula de inglês de duas professoras formadas. Um outro objetivo foi o de identificar o porquê da escolha dessas professoras em adotar tal prática com relação a esse uso da terminologia. Por último o objetivo foi o de verificar qual fator do sistema pedagógico pessoal (BORG, 1998b) dessas professoras tem mais influência em sua prática de utilizar ou evitar a terminologia gramatical na sala de aula.

3.1. Coleta e análise de dados

A pesquisa teve como participantes duas professoras de inglês do curso de extensão de uma universidade no sudeste do Brasil. **Ana** que tem quatro anos de formada em Letras - Inglês e leciona inglês há cinco anos; e **Teresa** que tem treze anos de formada em Letras - Português/Inglês e leciona inglês há dezenove anos. Os cursos do centro de extensão seguem a abordagem comunicativa.

Os dados foram coletados através de questionários, gravação de duas aulas de cada professora e sessões de visionamento sobre as aulas filmadas. Primeiramente, foi aplicado um questionário às professoras para se obter informações sobre o sistema pedagógico pessoal de cada uma, ou seja, sua história profissional e educacional, com perguntas relacionadas à sua experiência como aluna tanto de português (L1) como de inglês, sua LE. Segundo, procedeu-se a gravação das aulas para que se pudesse ter uma amostra da prática da professoras. Ao final das gravações, as aulas de cada professora foram transcritas e analisadas.

Foi preciso ouvir a voz das professoras para que elas pudessem explicar e comentar suas ações e intenções, por isso foi feita uma sessão de visionamento com cada uma, durando cerca de trinta minutos.

Para a análise dos dados, os momentos de uso da metalinguagem foram classificados de acordo com as três dimensões propostas por Cicurel (1985 e 1984): explícita com terminologia específica, explícita sem terminologia específica e implícita.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Essa parte do trabalho está estruturada de acordo com os objetivos da pesquisa.

4.1. O uso da terminologia gramatical

O discurso metalingüístico das professoras foi descrito e categorizado a partir das dimensões existentes e coexistentes. A seguir estão exemplos e comentários dessas dimensões.

4.1.1. Dimensão explícita com terminologia

A dimensão explícita com terminologia foi mais encontrada nas aulas da professora Ana com 17 episódios e em menor número nas aulas da professora Teresa com somente 02 episódios, como pode ser visto no quadro 1.

Um exemplo dessa dimensão é o episódio (E10-A) a seguir no qual a professora Ana corrige um exercício com os alunos e usa termos específicos em seus comentários, como *tag question* e *auxiliar*.

Ana: [...] **tag question**. It's beautiful isn't it? E, you're from Boston
S1: aren't you?
Ana: OK, when the sentence is in the **affirmative**, **tag question** is in the **negative**, when the sentence is in the **negative**, **tag question** is in the **affirmative**. [...] F.
S2: you don't live here, live you?
Ana: you DON'T live here. Qual que é o **auxiliar**?
S2: do you?
Ana: **tag question** vocês têm que prestar atenção no **auxiliary**, ok? you don't live here, do you? [...].
(E10-A)

4.1.2. Dimensão explícita sem terminologia

Essa dimensão foi mais encontrada nas aulas da professora Teresa, 12 episódios, e em um número menor nas da professora Ana, 09 episódios (QUADRO 1). O primeiro exemplo (E12-T) a seguir é um

episódio da aula da professora Teresa, no qual ela direciona os alunos a usarem adjetivos sem, no entanto, mencionar esse termo específico.

- Teresa: [...] take a look at the chart that you have here. Just to close the subject and then I'll play the song. You have here some words describing, giving qualities, words that give qualities to people. Actually in this exercise they ask you to check the qualities that you see in yourself and the qualities that you would like that the person that you'll be working with, an assistant, a business partner
- S4: a girlfriend
- Teresa: a girlfriend, why not? Right I'd like you to check there the qualities that you think fit you, that have to do with you, ok? ... (E12-T)

4.1.3. Coexistência das dimensões explícitas com e sem terminologia

Em alguns momentos das aulas das professoras houve o que foi categorizado como coexistência das dimensões explícitas com e sem terminologia. Isso aconteceu quando o aluno utilizou algum termo, mas o professor não, ou quando o professor utilizou algum termo, mas não o específico da explicação dada, ou ainda quando o professor somente utilizou um determinado termo no final de sua fala. O episódio (E6-T) a seguir é um exemplo de quando o aluno utilizou um termo, mas a professora Teresa não.

- S3: call out is a phrasal verb?
- Teresa: yes, call out. What other word can you use for call out, (what) is the meaning here, what's she telling the person to do?
- S3: to shout
- Teresa: to shout, yes, to say aloud. (E6-T)

4.1.4. Dimensão implícita

Essa dimensão ocorreu com a mesma frequência nas aulas das duas professoras. A seguir temos um episódio (E27-A) da aula da professora Ana no qual ela utiliza o *recast*, ou seja, ela reformula a fala do aluno como forma de correção, no entanto, o foco da conversa não muda para o foco na forma e continua com o foco na comunicação.

Ana: H, why are vegetables and fruits good for your health?
 S6: Why? Because they are naturals
 Ana: they are natural, you're right.
 S6: they have vitamins [...] (E27-A)

O quadro 1 a seguir mostra o número de dimensões em relação ao total de episódios nas aulas das professoras. Como pode ser notado, a dimensão explícita com terminologia prevalece no discurso metalingüístico da professora Ana enquanto a dimensão explícita sem terminologia é a mais usada por Teresa.

Dimensões do discurso metalingüístico

Professor Dimensão	Ana	Teresa
Explícita c/ term.	17	02
Explícita sem term.	07	12
Coexistência c/ e sem term.	04	09
Implícita	05	05
Total de episódios	33	28

Quadro 1

Apesar de haver diferença quanto ao tipo de dimensão mais comum no discurso metalingüístico das professoras, o gráfico abaixo mostra como a gramática é bem mais trabalhada de forma explícita que implícita nas aulas de ambas.

Dimensão explícita x Dimensão implícita

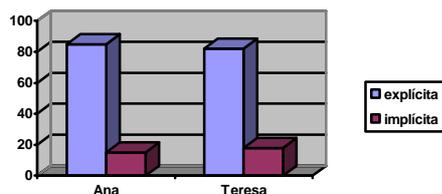


Gráfico 1

5. Fatores que influenciam a prática das professoras

Através das falas das professoras na sessão de visionamento, pode-se perceber que suas ações são influenciadas por motivos cognitivos, contextuais e experienciais.

5.1. Motivo cognitivo

Segundo Borg (2001b), um dos motivos de influência nas escolhas instrucionais do professor é a percepção que ele tem sobre seu conhecimento acerca de determinado assunto. Neste estudo, observou-se, através dos comentários das professoras, juntamente com a sua prática em sala de aula, que o conhecimento delas sobre gramática é um dos motivos que influenciou suas escolhas instrucionais.

A professora Ana tem uma visão a favor do uso da terminologia e explica suas escolhas instrucionais alegando, primeiramente, o fato de não saber explicar de outra maneira e, depois, o fato de ser mais fácil para ela fazê-lo.

eu acho que eu não sei explicar de uma outra maneira, sem falar o nome das coisas, dando nome aos bois. (SVA:6)

acho que para mim é uma coisa simples de explicar, é mais fácil de explicar assim, não é? You need an adverb, ponto. Acho que eu não sei também uma outra maneira de explicar. (SVA:12)

A professora Teresa demonstrou, em certos momentos de sua aula (E3-T), uma falta de conhecimento de certos termos que, conseqüentemente, não foram utilizados, o que causou confusão para alguns alunos. Nesse caso a professora não explicitou para os alunos que o *maybe* que ele estava utilizando era na verdade o advérbio.

- S5: V may be has the CD
Teresa: V maybe, no, that's strange. Let's try the other one. He might have the CD, he must have the CD. Maybe he has the CD. But maybe is a kind of language that you are always using, isn't that? Maybe, perhaps, I think so. Right [...]
Teresa: ok so let's try to make a sentence with may and be, ok. [...] Now, V may be has? No, no. V may ... what am I going to cut?
S4: may have
Teresa: That's good. May have the CD. Not maybe. But why did you say maybe, because usually you are using for this situation of

probability, maybe he has, perhaps he has. Você viu o que eu quero dizer aqui? Vou dizer em português.

S4: eu vi

Teresa: é porque você agarrou o *maybe* como essa probabilidade que você costuma usar, que não é o caso aqui, o que a gente está usando, o *may and the infinitive*. Era isso que você queria, *maybe has* fica esquisito, ok? Maybe he has the CD. You could say that, ok? (E3-T)

5.2. Motivos contextuais

Existem dois motivos contextuais apontados pelas professoras que podem também influenciar suas decisões instrucionais. São eles: o tipo de atividade a ser feita e os alunos.

5.2.1. Tipo de atividade

O trecho abaixo (SVA:13) demonstra que a professora Ana não age sempre da mesma maneira quando se trata de seu discurso metalingüístico. A sua atitude e seu conseqüente uso ou não da metalinguagem depende da atividade que está sendo desenvolvida.

Ana: *é nem sempre eu uso, porque a pessoa está, a gente está num diálogo, aí eu acho que a gente ficar falando, corrigindo demais, explicando demais, às vezes eu nem corrijo para deixar a coisa fluir mais, né.*

P: *então depende da atividade também, para você*

Ana: *é exato [...] (SVA:13)*

5.2.2. O aluno

A professora Teresa menciona os alunos como tendo influência em suas decisões quanto a como abordar a gramática e quanto a usar ou não a terminologia gramatical.

Então assim, eu não evito 100% e eu acho que se foi uma lembrança do aluno, geralmente isso acontece [...] então eu acho que partindo deles esses nomes eu, eu pego o gancho como fala (SVT:10)

5.3 Experiência escolar

Os resultados deste estudo identificaram apenas um tipo de experiência como sendo o motivo que levou as professoras a pensarem e agirem como o fazem: a experiência como alunas. As professoras relataram ser fortemente influenciadas pela maneira como aprenderam a L1 e a LE, influenciando suas crenças e, conseqüentemente, sua postura em sala de aula.

Como exemplo (SVT:9) dessa influência temos a fala da professora Teresa, que não faz muito uso da terminologia, dizendo que foi influenciada pela forma como a ensinaram o português. Ela ressalta a importância dos exemplos na sua aprendizagem de L1 e seu pouco interesse em relação à terminologia gramatical.

Então eu sempre estudei, eu sempre fui muito bem de português, mas porque eu guardava os exemplos, entendeu? Então o quê que é uma oração subordinada não sei o quê, aí eu falava ai meu Deus eu não vou guardar esse nome! Mas ela vai me dar uns exemplos lá para eu identificar, então eu tenho que guardar um exemplo meu. Talvez eu ensine para eles como foi fácil para mim [...] (SVT:9)

6. Conclusão

O que pode ser observado a partir da descrição do uso da terminologia gramatical é que o ensino de gramática está presente nas aulas dessas duas professoras participantes da pesquisa, na maioria das vezes, de forma explícita corroborando os resultados de Neves (1996) que, mesmo em contextos tidos como comunicativos, o ensino de gramática é ainda um fator central.

Apesar de as professoras deste estudo abordarem aspectos gramaticais, majoritariamente, de forma explícita em suas aulas, pode-se notar que houve uma variação entre as ocorrências nas três dimensões observadas tanto de tipo de dimensão quanto de quantidade. Isso se deu devido a motivos cognitivos e contextuais que influenciam as decisões instrucionais dessas professoras

A experiência das professoras como alunas de L1 e LE são as maiores fontes de influência em suas ações em sala de aula corroborando o que Lortie (1975) chama de aprendizagem de observação: a experiência como alunos serve como base nas decisões pedagógicas tomadas pelos professores.

Referências bibliográficas

- BORG, S. Data-based teacher development. *ELT Journal*. Oxford University Press, 1998a. vol. 52, n. 4. p. 273-280.
- _____. Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*. 1998b. vol. 1, n.1. p. 9-38.
- _____. The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: a Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1999. vol. 20, n. 1. p. 95-126.
- _____. Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*. Oxford University Press, 2001b. vol. 5, n. 1. p. 21-28.
- CARAZZAI, M. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors*. Dissertação não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- CHAUDRON, C. The Interaction of Quantitative and Qualitative Approaches to Research; A view of Second Language Classroom. *TESOL Quarterly*. 1986. vol. 20, n. 4. p. 709-717.
- CICUREL, F. *La conquête du sens*. Français dans le monde. 1984. p. 40-46.
- CICUREL, F. *Parole sur parole*. Paris: Clé international, 1985.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. The University of Chicago Press, 1975
- NEVES, M. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (org.) *Ensino de Língua Inglesa Reflexões e Experiências*. (2a. Ed.) Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 69-80.
- RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.