

Tabus e Mitos no Ensino de Inglês: Separando o Joio do Trigo

Taboos and Myths in English Teaching: Separating the Wheat from the Chaff

Luciano Amaral Oliveira¹
Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este ensaio trata de dois mitos e de dois tabus que circulam entre professores de língua inglesa no Brasil há alguns anos e que são fontes potenciais de decisões didáticas equivocadas. Na primeira seção, discuto o tabu relacionado ao uso da língua materna dos aprendizes na aula de inglês. Resultante do método direto, esse mito pode levar professores brasileiros a interditar o uso de português na sala de aula. Na seção seguinte, trato do mito segundo o qual as estruturas gramaticais são aprendidas linearmente, uma de cada vez. É um mito legado pelo método audiolingual. Na terceira seção, abordo o mito referente à suposta ausência de ensino formal de gramática na abordagem comunicativa. Desse mito resultou o tabu relacionado ao suposto não uso de atividades estruturais no ensino comunicativo, mito esse que também é foco dessa seção. Discuto as origens e as consequências desses tabus e mitos aqui para expor os equívocos que eles podem levar os professores a cometerem. São mitos e tabus que não condizem com a realidade, teórica ou empírica, e, por isso, precisam ser desconstruídos. As posições teóricas de autores como Diane Larsen-Freeman (1986, 2016), William Littlewood (1995), Christopher Brumfit (1984), Dell Hymes (1991), Sheelagh Deller e Mario Rinvoluceri (2002) são trazidas à tona. O artigo traz reflexões sobre os benefícios que o uso da língua materna traz para o professor e para os alunos, defendendo que a gramática precisa ser lecionada formalmente, que as atividades estruturais têm espaço nas aulas comunicativas e que a aprendizagem da gramática não ocorre de maneira linear.

Palavras-chave: Tabus; mitos; uso da língua materna; ensino de gramática; exercícios estruturais.

Abstract: This essay is about two myths and two taboos that have gone around among English teachers in Brazil for some years and that are potential sources of mistaken didactic decisions. In the first section, I discuss the taboo related to the use of the learners' mother tongue in the English class, which can lead Brazilian teachers to prohibit the use of Portuguese in the classroom. In the next section, I tackle the myth according to which grammar structures are learned linearly, one after the other. This is a myth bequeathed by the audiolingual method. In the third section, I tackle the myth that refers to the allegedly absence of formal grammar instruction in the communicative approach. This myth resulted in the taboo, also focus of this section, related to the allegedly no use of structural activities in the communicative approach. I discuss the origins and consequences of these myths and taboos in order to expose the mistakes they can lead teachers to make. These myths and taboos do not reflect empirical or theoretical reality and, therefore, need to be deconstructed. The theoretical positions of authors such as Diane Larsen-Freeman (1986, 2016), William Littlewood (1995), Christopher Brumfit (1984), Dell Hymes (1991), Sheelagh Deller and Mario Rinvoluceri (2002) are brought to light. The essay discusses the benefits that the use of the mother tongue brings to the teacher and to the students, defending that grammar should be taught formally, that there is room for structural activities in communicative classes, and that grammar learning does not take place linearly.

Key-words: taboos; myths; use of mother tongue; grammar teaching; structural exercises.

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Seu e-mail é lucianoamaral64@yahoo.com.

Submetido em 23 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 20 de março de 2016.

Considerações iniciais

Em todas as áreas de conhecimento, ocorrem períodos em que um arcabouço teórico ou um corpo de princípios metodológicos ficam populares. A área de ensino de línguas estrangeiras não é exceção. Quem leciona inglês no Brasil há mais de 30 anos testemunhou professores adotando um método para, após alguns anos, adotar outro e assim sucessivamente.

A metáfora, já popularizada no meio teórico, para esse estado de coisas é a síndrome do pêndulo. Em um momento, um posicionamento teórico estava no auge; em outro, ele cedia lugar ou compartilhava o espaço com outro posicionamento teórico. E, assim, os professores iam de um lado para o outro, em um movimento pendular, pulando de um método para outro ao sabor dos ventos teóricos.

A consequência da síndrome do pêndulo é a não adoção reflexiva, crítica e cuidadosa de princípios teóricos, o que acaba criando tabus e mitos. O professor precisa estar alerta porque tabus e mitos podem obscurecer a sua capacidade de reflexão impedindo-o de ter uma visão crítica acerca do ensino e da aprendizagem de inglês, algo que contribui negativamente para sua prática docente.

Com o objetivo de contribuir para o estado de alerta dos professores de inglês como língua estrangeira, escrevi este texto. Ele traz reflexões acerca de dois tabus e dois mitos que ainda provocam dúvidas na cabeça de muitos professores, e está dividido em três seções atravessadas por uma lógica histórica de proeminência e ocaso de métodos de ensino. Na primeira seção, discuto o tabu referente ao uso da língua materna dos estudantes na aula de inglês a partir de um princípio teórico do método direto. Na seção seguinte, trato do mito segundo o qual as estruturas gramaticais são aprendidas linearmente, uma de cada vez. É um mito legado pelo método audiolingual. Em seguida, na terceira seção, abordo o mito segundo o qual não se ensina gramática na abordagem comunicativa e o tabu, daí originado, relacionado ao suposto não uso de atividades estruturais no ensino comunicativo.

1 A interdição do uso de português na aula de inglês

O método de gramática e tradução foi muito popular no século XIX e ainda é adotado em muitas escolas de ensino fundamental e ensino médio no Brasil. O objetivo

desse método era tornar os aprendizes competentes na leitura de obras literárias e na escrita. Hoje, o foco saiu dos textos literários e passou para gêneros textuais mais frequentemente usados pelos estudantes. Por essa razão, os princípios subjacentes a esse método não estavam relacionados à oralidade, mas, sim, às palavras que lhe dão nome: gramática e tradução.

O estudo da gramática e o uso da língua materna dos estudantes eram fundamentais para se alcançarem os objetivos delineados pelo método. Note-se que, em muitas escolas no Brasil, os professores de inglês lançam mão desse estudo e desse uso sob a alegação de que o objetivo é preparar seus alunos para a prova do vestibular ou do Enem, que geralmente são compostas de perguntas de compreensão de texto e de perguntas sobre pontos gramaticais. Além disso, ainda se veem professores que adotam esse método em alguns cursos universitários cuja grade curricular possui a disciplina Inglês Instrumental, voltada para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes. Vale observar o equívoco teórico por trás do termo *instrumental*, que não é teoricamente apropriado para o ensino de línguas porque traz subjacente a concepção de língua como instrumento de comunicação e não a concepção de língua como interação social. Conceber a língua como instrumento de comunicação implica considerá-la um código transparente e não um fenômeno opaco, como Oswald Ducrot (1972) já esclareceu.

Contudo, com a virada do século XIX para o século XX, o mundo mudou radicalmente. As viagens entre os continentes e entre países ficaram mais fáceis por conta do avião a jato, intensificando a necessidade de comunicação entre pessoas que falavam línguas diferentes. Isso mudou as necessidades dos aprendizes de línguas estrangeiras: a oralidade precisava ser desenvolvida.

Foi, então, que o método direto se popularizou e abocanhou boa parte do espaço ocupado pelo método de gramática e tradução, dando foco ao desenvolvimento da oralidade dos aprendizes. Diane Larsen-Freeman (1986) esclarece que esse método é chamado de direto porque o significado de uma forma linguística tem de ser conectado diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução para a língua materna dos aprendizes. O método direto marca, assim, o início da popularização da ideia segundo a qual não se deve usar a língua materna na sala de aula caso o objetivo que se tenha em mente seja levar os aprendizes a desenvolverem sua compreensão oral e sua produção oral na língua-alvo.

Inevitavelmente, a proibição do uso da língua materna causou um impacto negativo sobre o uso da tradução em sala de aula, importante técnica de ensino no método de gramática e tradução. Ora, a interdição do uso da tradução tem uma implicação clara: o professor fica proibido de usar a língua materna dos alunos e obrigado a usar a língua-alvo durante todos os momentos da aula. A razão de ser desse princípio é o fato de os proponentes do método direto partirem do pressuposto de que se aprende uma língua estrangeira de maneira semelhante à que se aprende a língua materna. Todavia, as claras diferenças entre um aprendiz de língua materna, *i.e.*, uma criança, e o aprendiz prototípico de língua estrangeira, *i.e.*, um adulto ou um adolescente, invalidam esse pressuposto: diferentemente da criança aprendendo sua língua materna, o aprendiz de língua estrangeira já possui uma competência comunicativa formada, estando cognitivamente amadurecido, com conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais já construídos. Não há como se fazer tabula rasa desses fatos sem se pagar algum preço.

Contudo, apesar de tais diferenças, tão claras quanto óbvias diante dos conhecimentos disponibilizados hoje por linguistas aplicados e psicolinguistas, muitos professores no Brasil continuam seguindo esse princípio teórico do método direto e banindo o uso do português das suas aulas. Observe-se o depoimento de Mario Rinvoluceri (DELLER; RINVOLUCRI, 2002, p. 4), a respeito da influência que sofreu desse método:

Thirty years ago I was so much part of the Direct Method orthodoxy of the day that I frowned at bilingual dictionaries and one day found myself miming the word ‘although’ in an elementary class! There were brilliant people in the class: one student whispered to another, ‘He mean “but”’?²

Dá para imaginar o esforço hercúleo que os alunos dele faziam para tentar entender a mímica da palavra *although*. Felizmente para os futuros alunos de Rinvoluceri, ele conseguiu se livrar daquela influência e publicou, em 2002, juntamente com Deller Sheelagh, um livro muito interessante que aponta os benefícios do uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira: *Using the mother tongue: making the most of the learner’s language*. Note-se que a motivação que eles tiveram para escrever esse livro é muito clara: mais de um século depois do auge da popularidade do método

² Trinta anos atrás, eu era tão parte da ortodoxia do Método Direto da época que eu olhava atravessado para os dicionários bilíngues. Um dia, eu cheguei a me pegar fazendo a mímica da palavra ‘although’ numa aula para iniciantes! Havia pessoas brilhantes na sala: um aluno sussurrou para o outro: “Ele querer dizer *but*”?

direto, ainda há professores que, embora não sigam esse método, acreditam que o uso da língua materna é prejudicial à aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Em outras palavras, o princípio proposto por esse método se transformou em um mito, levando muitos professores de inglês a acreditarem que não devem usar a língua materna dos alunos na sala de aula.

Ora, uma pergunta que nos vem à mente é a seguinte: por que, um século após os anos dourados do método direto, ainda há professores que não usam a língua materna na sala da aula e proíbem seus alunos de a usarem? Talvez a razão seja o fato de esse mito ter sido reavivado no começo da década de 1980, quando Tracy Terrell e Stephen Krashen propuseram a abordagem natural, cujos princípios teóricos se popularizaram em cursos de treinamento e de aperfeiçoamento de professores em institutos de línguas.

Uma proibição que se estabelece convencionalmente, não juridicamente, em uma sociedade é um tabu. E a proibição do uso da língua materna dos estudantes na sala de aula de língua estrangeira é um dos tabus mais duradouros que eu já vi desde que me tornei e deixei de ser professor de inglês.

Esse tabu é didaticamente infundado por simplesmente não existir uma pesquisa sequer que o sustente. Por isso, ele tem de ser desconstruído. Afinal, o uso do português é uma ferramenta didática útil e o professor precisa ter à sua disposição todas as ferramentas necessárias para tornar sua prática docente mais eficiente. Mas, como desconstruir esse mito para que o professor entenda que o uso do português é uma ferramenta útil? É simples: basta que os professores estejam abertos para considerarem os benefícios que o uso da língua materna dos estudantes na sala de aula pode trazer para a sua prática docente.

Um benefício claro é o tempo que o professor economiza ao dar instruções para determinadas atividades, principalmente nos níveis iniciais. Há professores que, interditados por esse tabu, perdem um tempo enorme fazendo mímicas e dando explicações longas em inglês para que os alunos entendam as instruções, as quais, muitas vezes, confundem mais do que ajudam. Esse tempo pode ser usado de forma mais útil e produtiva pelos alunos, praticando e usando a língua, em vez de ficarem quebrando a cabeça para tentar entender o que o professor está explicando. Afinal, o objetivo principal de uma atividade didática não é o entendimento, por parte dos aprendizes, de instruções complicadas criadas pelo professor, mas, sim, a realização da atividade.

Outro benefício, mencionado por Deller e Rinvoluceri (2002), é que, em algumas situações, a gramática pode ser mais bem compreendida pelos estudantes se a língua materna for usada pelo professor. No caso dos estudantes brasileiros, o uso do português é essencial para esclarecer, por exemplo, os diferentes usos do *present perfect*. Há muitos aprendizes que tendem a traduzir o auxiliar *have* como *ter*. Note-se que, por mais interdito que o professor se sinta, o estudante não deixa de, mentalmente, usar sua língua materna como recurso para a construção da sua competência na língua-alvo. A título de ilustração, apresento as seguintes sentenças no *present perfect* com suas respectivas traduções:

- (1) *I've lived in Salvador since 1964.* / Eu moro em Salvador desde 1964.
- (2) *I've just had a cup of coffee.* / Eu acabei de tomar uma xícara de café.
- (3) *Lee's been very lonely lately.* / Lee tem estado muito solitário ultimamente.

O aprendiz brasileiro precisa perceber que o *present perfect* não corresponde a uma única estrutura verbal em português. A sentença 1 tem uma correspondente em português construída com o presente do indicativo; a correspondente em português da sentença 2 é formada com o pretérito perfeito do indicativo de *acabar de* seguida de uma forma infinitiva; e o *present perfect* na sentença 3 corresponde ao pretérito mais-que-perfeito composto. É clara a vantagem, para o aprendiz, de se contrastarem ocorrências do *present perfect* com estruturas verbais do português. Isso não é um pecado pedagógico.

Outro benefício do uso da língua materna na aula de língua estrangeira está relacionado ao *feedback*, algo que os estudantes raramente dão espontaneamente ao professor. Em todos os cursos de treinamento e de aperfeiçoamento que se prezam, o professor ou o futuro professor aprende que precisa receber *feedback* dos alunos e dar-lhes *feedback* para ter uma ideia de como sua prática está sendo percebida e de como ele está percebendo o aprendizado dos seus alunos. Ora, se a língua materna está interdita, os alunos tendem a não dar o *feedback* que gostariam por limitações da sua competência comunicativa, ainda em formação. Entender o *feedback* do professor também pode se tornar uma experiência frustrante para os alunos. O curioso é que há professores que internalizaram o tabu do uso da língua materna e, mesmo assim, criticam seus alunos por não darem *feedback* espontaneamente. Assim, fica difícil.

Finalmente, outro benefício que o uso da língua materna dos aprendizes nas aulas de inglês está relacionado ao ensino de vocabulário, tanto em termos dos significados literais de itens lexicais quanto em termos das restrições seletivas ou subcategorizações. Imagine-se que o professor precise apresentar palavras referentes a frutas, como *passion fruit* e *sugar apple*. Qual seria a técnica mais eficiente para que eles entendessem os significados dessas duas palavras: defini-las, mostrar aos alunos fotos das duas, levar frutas para a sala ou traduzir as palavras para português? Definir *passion fruit* e *sugar apple* pode até funcionar para um ou outro aluno em turmas com níveis elevados de proficiência, mas provavelmente o professor gastaria um bom tempo da aula sem ter certeza de que todos os alunos chegariam à conclusão desejada. Mostrar uma imagem aos alunos é provavelmente mais eficiente, exceto no caso de palavras que representam elementos que não existem na cultura dos alunos. Levar um maracujá e uma pinha para a sala é mais eficaz ainda; porém, há um problema técnico: é preciso que haja maracujás e pinhas disponíveis onde o professor se encontra e na época em que ele for abordar essas palavras na sua aula. Resta a possibilidade da tradução, *i.e.*, do uso da língua materna, que também pode ser eficiente.

Certa feita, eu estava observando uma aula para iniciantes e, em determinado momento da aula, um aluno fez a seguinte pergunta à professora: “*Teacher, I don’t know hard*”. A professora disse ao aluno: “*Do you know easy? Well, teachers work hard. A lot.* (fez a mímica para designar essa expressão). *OK?*”. O aluno balançou a cabeça afirmativamente. Quando a professora se virou, ele perguntou à colega ao lado: “O que é *hard*?”, e a colega respondeu: “Muito”. Além de não ter verificado se o aluno havia entendido a explicação, regra básica de gerenciamento de sala de aula, a professora deixou de usar a tradução em um momento propício, gastando tempo sem, no fim das contas, ter ajudado o aluno a entender aquela palavra, fazendo ainda uma associação equivocada com a palavra *easy*.

No que diz respeito às restrições seletivas ou subcategorizações, conforme comentam Deller e Rinvoluceri (2002), os estudantes podem comparar combinações comuns na sua língua materna que podem ser diferentes em inglês. Por exemplo, enquanto em português *aprovar* é transitivo direto, seu correspondente em inglês, *approve*, é transitivo indireto (pois é regido pela preposição *of*). O contrário acontece também: enquanto *gostar* é regido pela preposição *de*, seu correspondente em inglês, *like*, é transitivo direto. Não por acaso, muitos estudantes brasileiros fazem construções

com formas verbais de *like* seguidas de *of*. O contraste explícito entre as estruturas léxico-sintáticas das duas línguas pode ser extremamente útil para os estudantes.

Apesar dos benefícios proporcionados pelo uso da língua materna na sala de aula de língua estrangeira, é preciso deixar claro que seu uso constante pode ter efeitos negativos. Um deles é a falta de incentivo para que os alunos se arrisquem a elaborar enunciados em inglês. O recurso à língua materna deixa os alunos numa zona de conforto da qual podem resistir a sair. Outro efeito, estreitamente vinculado ao primeiro, é a possibilidade de se instaurar nos alunos o hábito de usarem apenas a língua materna. Por isso, o uso do português precisa ser conscientemente realizado, servindo como um instrumento didático que o professor tem à sua disposição.

Assim como tabus, mitos também podem afetar negativamente a prática docente. Na próxima seção, discuto um mito legado pelo método audiolingual relacionado ao ensino de gramática.

2 A sequência linear da aprendizagem das estruturas gramaticais

A eclosão da Segunda Guerra Mundial provocou uma necessidade premente, nos Estados Unidos, de tornar fluentes em línguas estrangeiras os estadunidenses envolvidos no conflito e em inglês os imigrantes que ali chegavam por causa do conflito. E isso precisava ser feito em um tempo bem curto. Como o método direto não dá conta de tal meta, o governo do Tio Sam criou o Programa de Treinamento Especializado do Exército, envolvendo 55 universidades e liderado por Leonard Bloomfield e Charles Fries, com o objetivo de se criar um método de ensino de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2014). O resultado desse programa foi a criação do método audiolingual.

Tendo por pilares teóricos o estruturalismo e o behaviorismo, o método audiolingual coloca a gramática no centro das aulas e trata os aprendizes a partir da metáfora da *tabula rasa*. É assim que surge a crença de que os estudantes aprendem uma estrutura gramatical de cada vez.

Entretanto, isso não passa de um mito. As palavras de Larsen-Freeman (2016) transcritas a seguir mostram lucidamente como aquela crença não faz sentido:

Teachers may teach one grammar structure at a time, and students may focus on one at a time, but students do not master one at a time before going on to learn another. There is a constant interaction between new interlanguage forms and old. Students may give the appearance of having learned the present tense, for example, but when the present progressive is introduced, often their mastery vanishes and their performance declines. This backsliding continues until the grammar they have

internalized is restructured to reflect the distinct uses of the two tenses. We know that the learning curve for grammatical structures is not a smoothly ascending linear one, but rather is characterized by peaks and valleys, backslidings and restructurings.³

Larsen-Freeman (2016) está correta. Não dá para se imaginarem os aprendizes de inglês dominando o *present simple* primeiro para só depois começarem a estudar o *simple past*, por exemplo. Quando eu lecionava a uma turma de iniciantes, que estavam começando a estudar o *simple present* no livro didático, costumava fazer-lhes as seguintes perguntas na primeira aula da segunda semana do semestre letivo: *How was your weekend?* e *What did you do?*. Fazia isso porque é muito comum perguntarmos às pessoas a respeito do fim de semana. Entretanto, como eles eram iniciantes, é óbvio que lhes faltavam conhecimentos gramaticais e lexicais para responder a essas perguntas. Por isso, eu ia ajudando os alunos a construírem esses conhecimentos, colocando no quadro os seguintes modelos de sentenças:

It was OK / good / great / terrible.

On Saturday I _____.

On Sunday I _____.

Como eles já tinham aprendido algumas expressões de uso comum em sala de aula, eles perguntavam coisas como “*How do you say viajei in English?*”. Eu escrevia as palavras de que eles precisam no quadro, incluindo verbos no *simple past*, e ensinava-lhes a pronúncia. Eles anotavam as palavras novas no caderno e, a cada começo de semana, eu repetia essas ações. Eles acabavam ampliando seu vocabulário e tornando-se capazes de falar coisas simples sobre eventos passados, o que lhes dava uma ótima sensação de progresso no aprendizado.

Eu tratava os verbos, regulares e irregulares, lexicalmente. Ou seja, eu não falava que tais palavras são verbos regulares ou irregulares nem dizia que o nome

³ Os professores podem ensinar uma estrutura gramatical de cada vez, e os estudantes podem se concentrar em uma estrutura de cada vez, mas os estudantes não dominam uma estrutura de cada vez antes de aprenderem outra. Há uma constante interação entre novas e velhas formas da interlíngua. Os estudantes podem dar a impressão de que aprenderam o *present perfect*, por exemplo, mas quando o *present progressive* é introduzido, frequentemente o domínio que tinham do *present perfect* desaparece e seu desempenho cai. Esse retrocesso continua até que a gramática que eles internalizaram esteja reestruturada para refletir os usos distintos desses dois tempos verbais. Nós sabemos que a curva de aprendizagem para estruturas gramaticais não é uma curva linear suavemente ascendente, mas, sim, uma curva caracterizada por picos e vales, retrocessos e reestruturações.

daquilo é *simple past* nem que *did* é um verbo auxiliar. Entretanto, o que eu estava fazendo era ensinar o *simple past*, mas a partir de uma perspectiva lexical e pragmática.

O professor que acredita no mito da aprendizagem linear das estruturas gramaticais acaba prejudicando o processo de aprendizagem porque ele deixa de propiciar aos seus alunos importantes oportunidades reais de comunicação significativa na sala de aula. Além disso, esse professor demonstra não ter uma visão pragmática das estruturas gramaticais, no sentido de concebê-las como um ferramenta importante que o aprendiz tem para auxiliá-lo no processo de interação social: ele acaba tratando as estruturas gramaticais com um fim em si mesmo.

Enfim, os estudantes podem, sim, aprender estruturas gramaticais distintas ao mesmo tempo, da forma como as crianças o fazem ao aprenderem sua língua materna. O mito de que se aprende uma estrutura gramatical de cada vez precisa, portanto, cair por terra. E quem se esforçou para isso acontecer foram os proponentes do ensino comunicativo. Infelizmente, eles acabaram sendo interpretados equivocadamente, o que gerou um mito e um tabu que são abordados na próxima seção.

3 A ausência da gramática no ensino comunicativo

Os proponentes da abordagem comunicativa rejeitaram o conceito estrutural de língua e adotaram o conceito sociointeracional, segundo o qual a língua é interação social. A adoção desse conceito teve uma implicação direta e imediata para a prática pedagógica: o ensino das estruturas gramaticais não fica na posição central nas aulas, como ocorre no método audiolingual. Afinal, aprender apenas as estruturas gramaticais é insuficiente para que um aprendiz desenvolva sua competência comunicativa. A esse respeito, observem-se estas palavras lúcidas de Dell Hymes (1991, p. 15): “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless”.⁴

Foi nessa mudança de foco, passando-se do estudo descontextualizado da gramática para o estudo contextualizado da língua com vistas ao seu uso, que surgiu outro tabu: a proibição de se fazerem exercícios estruturais, uma das marcas registradas do método audiolingual. No final da década de 1980 e no começo da década de 1990, era comum encontrar professores que trabalhavam em institutos de idioma nos quais se enfatizava a abordagem comunicativa e que criticavam duramente alguns colegas por usarem atividades estruturais, como, por exemplo, ditados e exercícios de repetição.

⁴ Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis.

Entretanto, o fato é que nenhum, absolutamente nenhum, proponente da abordagem comunicativa disse ou escreveu que os exercícios estruturais não deveriam ser feitos pelos estudantes de línguas estrangeiras. William Littlewood (1995), por exemplo, apresenta os tipos de atividades que os professores usam no ensino comunicativo: atividades pré-comunicativas, que se subdividem em atividades estruturais e atividades quase comunicativas; e atividades comunicativas, que se subdividem em atividades comunicativas funcionais e atividades comunicativas de interação social.

As atividades pré-comunicativas são aquelas voltadas à prática de elementos linguísticos específicos, como formas gramaticais e pronúncia, os quais compõem a competência gramatical do estudante. Elas correspondem àquilo que Christopher Brumfit (1984) chama de atividades de precisão estrutural e servem como preparação para atividades comunicativas, nas quais o aprendiz ativa e integra aqueles elementos linguísticos específicos praticados nas atividades pré-comunicativas. As atividades comunicativas, que correspondem às atividades de fluência, visam à veiculação de ideias e informações.

O que é importante para desconstruir o tabu relacionado ao uso de atividades estruturais são as atividades pré-comunicativas, pois elas nos mostram que esse tabu não faz o menor sentido. Um exemplo de atividade pré-comunicativa estrutural é o popular *Find someone who...*, muito usado por professores de inglês em institutos que adotam a abordagem comunicativa. Observe-se que essa atividade nada mais é do que um exercício de repetição e de substituição. O que a difere dos exercícios de repetição e de substituição típicos do método audiolingual é o fato de ela possuir um objetivo (encontrar alguém que...) e um *gap* de informação. Os exercícios de preenchimento de lacunas com formas apropriadas de verbos é outro exemplo de atividade pré-comunicativa estrutural.

As atividades quase comunicativas servem de ligação entre formas da língua e o seu sentido funcional potencial. Um exemplo desse tipo de atividade é um exercício de compreensão oral no qual o estudante ouve frases contendo *tag questions* e diz se o falante está fazendo uma pergunta ou querendo saber se o interlocutor concorda com a opinião que ele tem sobre algo. É um exercício que objetiva levar o aprendiz a se familiarizar com o uso de entonações finais ascendentes e descendentes de *tag questions* para perguntar algo ou para confirmar algo.

Percebe-se que as atividades pré-comunicativas e quase comunicativas são atividades estruturais propostas por um influente teórico da abordagem comunicativa por serem importantes para o aprendizado. Em outras palavras, o discurso supostamente aderente aos princípios teóricos da abordagem comunicativa utilizado para banir as atividades estruturais não se sustenta.

Estreitamente vinculado a esse tabu está um mito importante, relacionado ao ensino da gramática. Foi em 1989, quando comecei a lecionar no maior centro binacional de ensino de inglês de Salvador, que me deparei com esse mito pela primeira vez: os professores não ensinavam gramática formalmente na sala de aula porque acreditavam que isso era desnecessário, pois os estudantes a aprenderiam sozinhos com o passar do tempo.

Vários professores naquele instituto simplesmente ignoravam as atividades de gramática, *i.e.*, as atividades estruturais, que havia nos livros didáticos adotados (que eram parte da série *Spectrum*, bastante popular entre os anos 1980 e 1990). Aquilo me surpreendeu bastante, mas eu não tinha nenhuma base teórica para concordar ou discordar daquilo. Era apenas estranha para mim a ideia segundo a qual não é necessário ensinar gramática, pois os alunos a aprendem sozinhos. Fiquei perguntando-me como seria aprender a gramática do alemão sem nenhuma explicação a respeito das declinações e dos verbos modais, por exemplo.

Bem, após ler a respeito do espaço da gramática na aula de inglês, descobri que aquela atitude dos professores era baseada em um mito. Nada mais do que um mito. Larsen-Freeman (2016) não deixou esse mito passar despercebido e lançou uma provocação interessante. Ela afirma que é verdade que alguns aprendizes adquirem sozinhos a gramática de uma segunda língua, mas que isso não se aplica a muitos aprendizes; por isso, ela pergunta se, com instrução formal na sala de aula, é possível ajudar os aprendizes que sozinhos não conseguem atingir a precisão gramatical em inglês.

A provocação de Larsen-Freeman (2016) procede, principalmente se pensarmos no ensino de inglês como língua estrangeira em vez de pensarmos no ensino de inglês como segunda língua. Os comentários feitos na primeira seção sobre o aprendizado do *present perfect* no Brasil reforçam a ideia de que a instrução formal pode ajudar os aprendizes a entenderem melhor a gramática do inglês. Larsen-Freeman (2008), comentando a respeito de uma pesquisa feita por Manfred Pienemann, nos informa que:

[...] subjects who received grammar instruction progressed to the next stage after a two-week period, a passage normally taking several months in untutored development. While the number of subjects studied was admittedly small, the finding, if corroborated, provides evidence of the efficacy of teaching over leaving acquisition to run its natural course.⁵

Ao comentar sobre estudos feitos acerca do papel da instrução formal da gramática na aquisição de uma segunda língua, como os de Teresa Pica e os de Pienemann, Rod Ellis (1997) deixa claro que a instrução formal da gramática funciona e que o importante é descobrir se determinadas maneiras de instrução são mais eficazes do que outras. Obviamente, a forma de se ensinarem pontos gramaticais não precisa ser *à la* método audiolingual. A gramática pode e deve ser abordada sob uma perspectiva pragmática, como já nos ensinaram Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman (1999). Portanto, a questão que o professor precisa ter em mente não é se ele deve ou não ensinar gramática, mas sim como ele deve ensiná-la. Afinal, não existe língua sem gramática.

Considerações finais

Do exposto até aqui, fica claro que os professores de inglês precisam estar em constante trabalho reflexivo para não caírem nas armadilhas que os modismos teóricos armam. A sociedade atravessa o chamado período pós-moderno, no qual posições radicais, fechadas, no tocante ao ensino não deveriam ter mais lugar. Diferentes métodos e abordagens podem, cada um deles, oferecer aos professores de inglês algo de positivo que contribua para o processo de aprendizagem.

Não há nenhum problema em se usar o português na sala de aula. Pelo contrário: o português pode ser muito benéfico para a aprendizagem dos estudantes, desde que usado de forma racional e significativa, em momentos bem específicos. Afinal, conforme mencionado anteriormente, o uso constante de português na sala influencia negativamente na aprendizagem do inglês, pois acaba por acostumar os alunos a só lançarem mão de sua língua materna e por levá-los a evitar correr riscos na tentativa de construir enunciados em inglês.

⁵ [...] indivíduos que receberam instrução gramatical progrediram ao próximo estágio após um período de duas semanas, uma passagem que normalmente leva vários meses no desenvolvimento não tutorado. Embora o número de sujeitos pesquisados tenha sido reconhecidamente pequeno, a descoberta, se corroborada, fornece evidência da maior eficácia do ensino em relação ao ato de deixar a aquisição correr seu curso natural.

O papel da gramática no ensino de línguas não pode ser negado por uma razão simples: não existe língua sem estruturas gramaticais. Por isso, ela estará sempre presente em aulas de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas. O que o professor de inglês precisa fazer a respeito da gramática é pensar na maneira mais eficaz de abordá-la em sala de aula quando ele decide que abordá-la formalmente representa um benefício para o aluno. Além disso, o professor não deve subestimar a capacidade de aprendizagem dos estudantes: eles podem, sim, aprender coisas diferentes ao mesmo tempo.

Estejamos, pois, atentos aos mitos e aos tabus para que possamos separar o joio do trigo. Nessa metáfora, fica claro o que é o trigo: o uso do português na sala de aula, a contribuição que atividades estruturais pode dar à aprendizagem e o ensino da gramática sob uma perspectiva pragmática. E fica claro também o que é o joio: o uso excessivo e sem razão do português e o ensino formal da gramática sem um fundo pragmático, interacional.

Referências

- BRUMFIT, Christopher. *Communicative methodology in language teaching*. Grã-Bretanha: Cambridge University Press, 1984.
- CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. 2. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle, 1999.
- DELLER, Sheelagh; RINVOLUCRI, Mario. *Using the mother tongue: making the most of the learner's language*. Londres: English Teaching Professional; Delta Publishing, 2002.
- DUCROT, Oswaldo. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. Tradução Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1972. Título original: Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (org.) *The communicative approach to language teaching*. 7. imp. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Grammar and its teaching: challenging the myths*. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1997-4/grammar.htm>>. Acessado em: 18 jan. 2016.
- _____. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.