

**SALA DE AULA DE LE (INGLÊS):
PROFESSORA E ALUNOS FALAM A MESMA LÍNGUA?!**

***FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) CLASSROOM:
DOES THE TEACHER AND HER STUDENTS SPEAK THE SAME LANGUAGE?!***

Hélvio Frank de Oliveira
Mestre em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Goiás
(helviofrank@hotmail.com)

Anaíse Moreira Pimentel
Graduada em Letras
Universidade Estadual de Goiás
(anaise_moreira@hotmail.com)

Rafaela Pereira Nunes
Graduada em Letras
Universidade Estadual de Goiás
(rafaelapereiranunes@hotmail.com)

RESUMO: Este estudo de caso de natureza qualitativa identifica e analisa crenças de uma professora e de seus alunos sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês), observando convergências e/ou divergências entre as crenças e ações dos agentes envolvidos no processo. Participaram desta pesquisa, realizada em um contexto educacional estadual público, uma professora e seus alunos do primeiro ano do ensino médio. A investigação, ocorrida entre o período 12/08/2010 e 16/09/2010, utilizou os seguintes instrumentos: questionário aberto, observações de aulas com notas de campo, entrevista semiestruturada, narrativas visuais e fotografias. Os resultados mostram que as crenças da professora e de seus alunos mapeadas são, ao mesmo tempo, convergentes e divergentes em relação às práticas de ensino abordadas, influenciando e interferindo naquele contexto. O trabalho oferece contribuições em relação à prática de ensino de LE (inglês) no que concerne à abordagem de ensinar o idioma. E, ainda, propõe o diálogo colaborativo entre professor e alunos sobre as reais necessidades e expectativas.

Palavras-chave: Crenças; Sala de aula; Inglês; Professora; Alunos

ABSTRACT: This qualitative case study aims to identify the beliefs of a teacher and her students about the foreign language (English) teaching and learning, focusing on convergences and divergences between their beliefs and actions in that process. A teacher and her students, from the first year of a high school classroom in a public context, were participants in this investigation which took place among 08/12/2010 and 09/16/2010 and used for collecting data: open questionnaire, classroom observations notes, semi-structured interviews, visual narratives and their explanations, and photographs. The results show the teacher and learners' beliefs are, at the same time, convergent and divergent in relation to English teaching practice, causing influences and interfering in that context. This research contributes to the FL (English) practice related to English teaching approach. And it also promotes the collaborative dialogue between teacher and students about their authentic needs and expectations.

Keywords: Beliefs; Classroom; English; Teacher; Students

Considerações iniciais

O ensino da língua estrangeira (doravante LE), especialmente, o inglês, está inserido num contexto de grandes desafios, pois várias são as críticas e os questionamentos em relação à qualidade ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem no que se refere, sobretudo, ao contexto educacional público.

Também o estudo das crenças e ações de professores e alunos com relação à LE (inglês) é um assunto que vem despertando o interesse de inúmeros pesquisadores no contexto nacional (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995; LIMA, 2005; SILVA, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; entre outros), visando, assim, a descobrir o que acontece dentro da sala de aula. Além disso, essas investigações sobre crenças se traduzem em questionamentos quanto à situação do ensino e, automaticamente, buscam e/ou questionam soluções para as questões que atualmente influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Vários são os esforços em prol da concepção e definição de crenças. Isso ocorre devido à multiplicidade de termos pelos quais as crenças são conhecidas, inclusive em outras áreas de conhecimento. De qualquer forma, compreendemos crenças nas teorias de ensino-aprendizagem de línguas, nas palavras de Silva (2005, p. 77), como sendo

[...] ideias que tanto alunos, professores e terceiros¹ tem a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

A reflexão sobre as crenças de professor e alunos, sobre como eles veem a LE (inglês) é importante, pois esses envolvidos se tornam capazes de repensar e modificar suas ações, a partir de tais diagnósticos, quando a mudança se faz necessária para o sucesso no processo. Nesse sentido, Barcelos (2004, p. 145) postula que “ter consciência sobre [as] crenças é o primeiro passo para se formar professores e alunos reflexivos”.

De fato, refletir sobre crenças, repensá-las e propor novas práticas, a partir de análise é, conseqüentemente, melhorar o contexto educacional em que

¹ O autor entende “terceiros” ou “cultura de terceiros” como os outros agentes participantes do processo educacional, tais como coordenador, o diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais dentre outros.

professor e alunos estão inseridos. É, sobretudo, contribuir para um ensino mais eficaz, que condiz com a harmonia esperada em sala de aula, onde alunos e professor possam falar a mesma língua.

Levando-se em consideração tais perspectivas, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar as crenças de uma professora e de seus alunos sobre o ensino-aprendizagem de LE (inglês), observando convergências e/ou divergências entre as crenças e ações dos agentes envolvidos no processo. Acreditamos que as crenças de professores e alunos precisam estar em harmonia, para que o processo se converta em sucesso.

Algumas considerações sobre o construto crenças

Nós, seres humanos, somos dotados de um conjunto de conceitos adquiridos no decorrer da vida, os quais são responsáveis por moldar nossas ações. Barcelos (2004, p. 132) nos afirma que “crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas são construtos adquiridos ao longo da vivência, através de nossas experiências”.

No decorrer de nossa existência, passamos por diversas situações em que nos espelhamos em determinadas características de certas pessoas que admiramos ou não, que nos marcam, que nos faz pensar: “eu quero ser assim” etc. São essas experiências que ajudam a construir nosso modo de agir.

Dentro da sala de aula, esses conceitos, expectativas, valores, opiniões pré-adquiridas, também chamadas de “crenças”, se tornam ainda mais evidentes devido à interação social dos participantes do contexto escolar. Neste ambiente, é possível, através do movimento das experiências dos agentes, uma (re)construção de tais conceitos em relação às posições futuras que serão ocupadas na e para a prática de ensinar e de aprender.

De fato, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, professor e alunos trazem consigo crenças sobre os mais variados recortes de suas experiências. Almeida Filho (1993) salienta que elas se norteiam a partir da compreensão do indivíduo sobre o que seja uma língua e sobre qual a melhor forma de aprendê-la.

Professor e alunos em sala de aula: o movimento das crenças e das ações

As pesquisas sobre crenças envolvendo professor e alunos cresceram consideravelmente no ambiente nacional, isso porque abriu a possibilidade de explanar e identificar as ações, as intenções e as dificuldades referentes ao processo. A partir do momento em que ocorre a socialização, em que as pessoas entram em contato umas com as outras, e temos como exemplo a sala de aula, as crenças se tornam presentes e ainda mais evidentes.

Barcelos (1995) afirma que professores e alunos são dotados de hábitos, costumes, expectativas sobre a aprendizagem de línguas. Ressalta ainda que esses hábitos e crenças podem ser compartilhados coletivamente, e também re(significados) individualmente de acordo com a cultura de cada um.

Os integrantes diretos do processo, professor e alunos, são dotados de inúmeras crenças que podem influenciar o ensino aprendizagem de LE (inglês). Madeira (2008), em seu estudo, chegou à conclusão de que as crenças são construídas social e contextualmente. As experiências anteriores de aprendizagem pelas quais o professor passa em sua vida de estudante, bem como as salas de aula nas quais estiveram estudando a língua, são alguns dos caminhos para essa construção.

É possível perceber que as crenças, em determinados contextos, influenciam as ações e vice-versa. Também, esses fatores podem atuar sobre as crenças que já possuímos, podendo modificá-las ou reforçá-las. Tais concepções abarcam a abordagem contextual de investigação das crenças, caracterizada por Barcelos (2001), e enfocada nesta investigação.

Ainda, conforme Conceição (2005, p. 1), há uma linha muito tênue existente entre a tríade: experiências, crenças e ações. Segundo a autora,

As experiências, crenças e ações dos aprendizes de uma língua estrangeira parecem interligadas entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos alunos, influenciando, também, suas ações na aprendizagem.

Dentro de sala de aula, professores e alunos são levados a agir baseados em suas experiências individuais e coletivas que guiam suas ações, podendo

interferir, assim, nos resultados do processo. Por isso, existe a necessidade de se investigar crenças de forma mais aprofundada, já que o movimento das crenças por parte dos agentes na exposição à LE estabelece inter-relação a partir de eventualidades discursivas e práticas de seus produtores individuais. As crenças tecem fios, aglomeram-se, misturam-se, opõem-se, configurando o complexo perfil de analisar algumas de suas origens e, observando a convivência com outras pessoas, a sua reconstrução (BARCELOS, 2000).

O movimento entre crenças e ações, (re)modelando as experiências dos envolvidos no processo, pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma aprendizagem. Como afirma Barcelos (2006), influenciados e somos influenciados pelas crenças de outros de forma positiva ou negativa. Então, é importante que principalmente professores tenham consciência sobre a existência das crenças dentro da sala de aula.

O professor exerce papel preponderante na construção do saber, trazendo consigo crenças que alteram a dimensão do ensinar. De acordo com Almeida Filho (1993), as experiências anteriores do professor, vivenciadas por ele enquanto aprendiz, são fatores que influenciam na formação de crenças e ações durante seu ato de ensinar para com seus alunos.

De igual modo, o aluno exerce muita importância dentro do contexto escolar. Oliveira (2010) postula que os aprendizes trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, atitudes e decisões que influenciam o modo como eles veem a aprendizagem. Nesse sentido, suas crenças influenciarão no modo de aprender, nas estratégias de aprendizagem a ser utilizadas e em sua motivação.

Barcelos (2000, 2006) relata que não só as crenças dos professores podem influenciar as crenças de seus alunos, mas que as crenças dos alunos também podem influenciar as práticas dos professores. Por outro lado, esse movimento de crenças pode acarretar conflitos. A esse respeito, Almeida Filho (1993) afirma que

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Precisamos, de fato, propiciar meios para que a harmonia em sala de aula se instale através do diálogo sobre os propósitos de estudo da LE (inglês), uma vez que, conforme Basso (2006) relata, quanto maior a convergência das crenças dos envolvidos no contexto escolar, mais ampla será a probabilidade de sucesso na aprendizagem. Portanto, é salutar minimizar a distância entre as visões de alunos e de professor para com a LE compartilhada em prática.

Essas crenças podem desempenhar um papel importante na aprendizagem à medida que o professor reflete sobre seu ensino, re-visita suas crenças e estuda a de seus alunos. Identificá-las e utilizá-las da melhor forma é a condição para a harmonia em sala de aula, para o sucesso no ensino-aprendizagem do idioma, e a esperança para que professor e alunos falem a mesma língua em sala de aula. A esse respeito, Almeida Filho (1993) sugere que

O professor deveria se informar sobre a cultura de aprender línguas de seus alunos a fim de evitar a incompatibilidade entre a cultura e a abordagem do professor, resultando em dificuldades para o ensino e aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Metodologia

Este trabalho foi fundamentado no paradigma qualitativo proposto pelo estudo de caso (NUNAN, 1992) e configurado pela abordagem contextual de investigação das crenças (BARCELOS, 2001). Essa autora avalia que a atual metodologia no campo das crenças consiste no estudo e na observação da sala de aula dentro de um determinado contexto, considerando os dados coletados como específicos daquele ambiente físico, moldados pelo envolvimento daqueles indivíduos e inerentes àquele tempo da coleta.

Observamos durante o período de 12/08/2010 a 16/09/2010 uma turma de LE (inglês) do primeiro ano do ensino médio pertencente a uma escola pública estadual, com 20 alunos, localizada numa cidade do interior de Goiás. Os participantes foram a professora e os alunos da respectiva sala de aula, os quais utilizaram pseudônimos para assegurar o anonimato das informações recolhidas. Os instrumentos utilizados foram: a) observações das aulas de LE (inglês) com notas de campo e com produção de fotografias durante o período de coleta b) questionário com perguntas abertas aplicado à professora e aos alunos

participantes, no início das observações, c) narrativas visuais produzidas por cinco alunos participantes no dia 08/09/10 e seguidas de suas respectivas explicações, as quais foram gravadas em áudio e transcritas com base em Marcuschi (1991), d) entrevista individual semiestruturada com a professora e com cinco alunos, realizada no fim das observações. As narrativas visuais, por se tratar de um instrumento recente na pesquisa sobre crenças, vale destacar, foram colhidas seguindo os critérios de Oliveira (2010), que explica sobre a relevância de saber do participante a motivação para a construção do desenho.

Análise de dados

O perfil dos participantes

A professora da sala tem 41 anos, é licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás e atua como profissional de LE (inglês) há quatro anos. As cinco alunas participantes, escolhidas aleatoriamente, vivem com os pais. A seguir, estão outras informações sobre elas apuradas com o auxílio do questionário:

Adriane: Tem 16 anos de idade, estudou somente em escola pública e nunca fez um curso particular de inglês. Considera que é legal estudar inglês por ser muito importante, porém confessa que estuda a disciplina apenas em sala de aula. Ela espera “aprender coisas úteis como usar verbos no dia a dia”.

Maria Eduarda: Tem 15 anos de idade, estudou a maior parte do tempo em escola particular e nunca fez um curso de aperfeiçoamento “por falta de interesse”. Considera o inglês “legal”, espera falar a língua corretamente, porém afirma “não gostar nem um pouco dessa língua”.

Maria Luiza: Tem 14 anos de idade, estudou apenas em escola pública e alega achar o inglês “muito bom, por ser importante para adquirir cultura” e diz se empenhar no estudo de LE prestando atenção nas aulas. Também almeja aprender a falar perfeitamente o idioma.

Mariana Hellen: Tem 15 anos de idade, estudou somente em escola pública e acha a aula de LE “muito interessante e importante para o futuro”, pois, isso a ajudará quando “for sair do país”.

Marcela: Tem 16 anos de idade, estudou somente em escola pública e considera a LE (inglês) “extremamente importante”, principalmente por fazer parte

do seu sonho de “ser professora de LE”. Afirmar ter dificuldade quanto à fala e preferir escrever.

A visão da professora de LE (inglês) sobre sua prática de ensino e seus alunos

Durante a pesquisa, com a utilização de alguns instrumentos, pudemos obter grandes e ricas informações acerca da professora e de suas percepções enquanto educadora. Por meio de relatos, durante a entrevista, a professora ao se descrever afirma que

[1]

Bom, sou uma professora com pouca experiência (+) em, na área oral /.../, eu sou uma professora assim, (+) que tenta explicar pra eles a parte gramatical. Não sou 100% de forma nenhuma e admito que sei pouco de inglês, (+) na parte oral eu sou (+) praticamente leiga (Professora, 41 anos – Entrevista semiestruturada).

Percebemos, através do excerto 1, que a professora, embora lecionasse a LE há quatro anos, é consciente das suas limitações e assume ter muita dificuldade na prática oral (falar), explicando o porquê de trabalhar mais a gramática (escrever). Durante as observações em sala de aula, com o auxílio das notas de campo e das fotografias, verificamos que a sua prática condizia com que ela afirmava: aulas voltadas para o foco gramatical. As fotografias 1 e 2, a seguir, expõem duas aulas em dias diferentes:



Fotografia 1: produzida no dia 02/09/2010



Fotografia 2: produzida no dia 09/09/2010

Como podemos perceber, a professora trabalha com regras da gramática, passando sínteses do conteúdo e deixando de lado as habilidades de falar e de ouvir em suas aulas. Através do questionário aberto e da entrevista, no excerto 2, a professora afirmou que agia dessa forma também pelo fato de a escola não possuir livros didáticos que, segundo ela, eram essenciais para a aprendizagem dos alunos.

Quando questionada sobre o que não gosta durante as aulas de inglês, a professora relatou a falta dos materiais pedagógicos que a auxiliariam para a realização de uma aula melhor.

[2] A única coisa que não me agrada realmente é o fato de não ter livros e a gente ter que ficar sempre utilizando o quadro, ter que ficar passando conteúdo, textos, então, a escola dá pra gente pouca xerox, então não dá pra aproveitar muito o tempo.
(Professora, 41 anos – Pergunta 1, entrevista semiestruturada)

Quanto à sua prática, a professora nos afirmou que, mesmo com as dificuldades encontradas em trabalhar a parte oral, procura sempre inovar, pois considera o idioma muito importante:

[3]
A minha prática eu (+) eu acho que eu tenho, (+) eu procuro sempre inovar, sempre procurando diversificar pra aula não ficar monótona e muito menos chata.
(Professora, 41 anos, entrevista semiestruturada)

Já no questionário aberto, sobre esse mesmo quesito, a docente afirmou, em sua prática, “trabalhar atividades do tipo leituras individuais, músicas e atividades gramaticais e textuais, porque diversificando as aulas não fica[ria]m cansativas”.

Entretanto, durante as observações, não constatamos essa característica inovadora nas aulas. Além disso, a professora, por quais sejam os motivos, não desenvolveu nenhum tipo de atividade com o foco voltado para a oralidade.

Em relação à participação dos alunos no planejamento das aulas, escolhas de metodologias e conteúdos, a professora disse que mantinha um diálogo com seus alunos procurando não ser “ditadora”, tentando ser mais maleável o possível.

[4]

Sempre (+) sempre porque a gente vê quando o aluno gosta ou não gosta (+) então se não for bem aceita a gente modifica (+) e:: vai trabalhando conforme a atenção dele é mais dada para a disciplina./.../ a gente avalia juntos (+) a gente trabalha juntos (+) eles tem total liberdade de dizer: -Professora esse método assim eu não gostei (+) a gente trabalha lado a lado com o aluno.
(Professora, 41 anos, entrevista semiestruturada)

Em se tratando da sua visão de professora em relação ao aluno, quando indagada sobre como ela “vê” os discentes, ela ressaltou que

[5]

Os alunos não levam tão a sério o INGLÊS como levam o português, matemática e as outras disciplinas (+) até pelo fato deles (+) não terem um bom aprendizado desde o início (+) ma::s eles tentam, eles buscam procuram. /.../ O que eles NÃO gostam é tradução, não gostam mesmo do tal do dicionário (+) e traduzir eles preferem perguntar e pegar pronto. ((risos)) (+) Agora o que eles gostam MESMO de faze::r é a parte gramatical (+), a gramática (+) eles gostam do que é, como que faz (+) e por em prática.
(Professora, 41 anos – pergunta 2 – Entrevista semiestruturada).

Podemos entender, então, de acordo com a opinião da professora, que seus alunos não levavam a disciplina a sério, julgando, como fator principal desse desinteresse, a base que eles tiveram no início da aprendizagem de LE (inglês). Tal fato comprova as afirmações de Barcelos (2007) acerca de as crenças serem formadas a partir das experiências anteriores.

Outra questão interessante em relação ao excerto 5, foi o conceito da professora em relação ao que os alunos gostavam de realizar em sala de aula. Ela relatou que seus alunos, assim como ela, se interessavam mais pela gramática. E isso pareceu, de fato, não ocorrer, como veremos mais adiante.

Mello (2008) afirma que o ser humano possui inúmeras crenças que são adquiridas ao longo da vivência, moldando sua opinião acerca do que seja bom ou

ruim, do que fazer ou não. Essa constatação é perceptível na visão da professora quando questionada sobre como seria o “bom professor de inglês”:

[6]

Bom professor de inglês?! (+) Seria um professor que teve um bom curso (+) uma boa preparação me::smo (+) e que trabalhasse somente a língua inglesa /.../ acho que deveria ter um curso preparatório /.../ um bom professor deveria ter cursos (+) e estar sempre aprimorando.

(Professora, 41 anos – Pergunta 5a- entrevista semiestruturada)

Notamos a visão crítica da professora ao relatar sobre o papel do professor ideal que, segundo Almeida Filho (1993), não pode ficar alheio às mudanças, e sim, buscar sempre um aprimoramento da sua prática e de seu conhecimento teórico. Através do questionário aberto, a docente também descreveu um bom professor como “aquele que se empenha no aprendizado de seus alunos”.

Em relação às melhores metodologias em sala de aula, a professora explicou que o bom professor precisaria ter abordagens diferenciadas e saber aproveitar tudo que o conteúdo pode promover:

[7]

Metodologias novas (+) Por que aquela coisa de só vai pro quadro, explica (+) faz atividade (+) prova (+) acabou aquela disciplina não. Eu tenho que puxá::: tudo aquilo que o conteúdo quer passar pro aluno (+).

(Professora, 41 anos – Pergunta 5ª – entrevista semiestruturada)

A oitava pergunta do questionário conferiu a opinião da professora sobre o que seria um bom aluno de LE (inglês). Ela responde que tal aluno precisa ser curioso, participativo e interessado em aprender, condizendo com seu depoimento na entrevista. É interessante observar que a professora, em momento algum, se refere à oralidade em suas considerações, mesmo quando expressa a opinião sobre o que considera ser importante nas aulas de LE (inglês). É possível, ainda, perceber que na concepção da professora, o bom aluno seria aquele que, de forma autônoma, busca sua aprendizagem.

[8]

Bom aprendiz é aquele que:: (+) pega e percebe de primeira (+) porque aquele aluno que gosta de verdade (+) as vezes o que não gosta (+) começa a gostar porque o outro gostou (+) então o aprendiz é aquele que ouve (+) com atenção (+) porque um bom

aprendiz é aquele que procura seus caminhos com suas próprias pernas.
(Professora, 41 anos – Pergunta 5ª – entrevista semiestruturada)

A visão dos alunos de LE (inglês) sobre sua aprendizagem e sobre a professora

Através dos registros de notas de campo, notamos o desinteresse por grande parte dos alunos quando se trata de estudar a LE (inglês). Encontramos alunos que disseram “eu não entendo nada dessa língua, não sei por que estudar inglês”. O próprio aprendiz ao falar de seu papel de estudante de LE (inglês) acabou deixando transparecer esse desinteresse e parte de suas crenças quanto ao idioma. Por outro lado, pudemos verificar alunos que demonstraram gostar da língua, mesmo admitindo suas limitações.

[9]

Eu sou esforçada (+) porque eu gosto de inglês (+) é uma matéria boa (+) assim:: (+) eu me esforço bastante (+) eu:: acho que eu sou uma boa aluna /.../ Eu tenho facilidade pra entender né (+) por exemplo pra falar (+) agora pra procurar respostas (+) escrita eu tenho mais dificuldade (+) meu ponto positivo é a fala e o negativo escrita.

(Adriane, 16 anos – Pergunta 1- entrevista semi-estruturada)

[10]

Eu gostaria que as aulas fossem mais interativas (+) Eu gosto de ver os filmes em inglês (+) eu odeio quando o professor chega e taca aquele tan::to de tarefa (+) manda você respondê e não explica nada.

(Mariana Helen, 15 anos – Pergunta 1 – entrevista semi-estruturada)

[11]

Eu não gosto de ficar falan::do, repetindo a mesma coisa (+) verbos que a gente viu ano passado (+) eu gosto mais de escrever.

(Maria Luiza, 14 anos – Pergunta 1 – entrevista semi-estruturada)

As alunas apresentaram inúmeras crenças em relação à aprendizagem de LE (inglês), apresentaram dificuldades e receios quanto a determinadas habilidades, principalmente à fala. Também, deixaram transparecer suas desmotivações quanto ao estudo da LE (inglês), quando as mesmas disseram achar as aulas “chatas, cansada” e afirmaram “não gostar de inglês”.

Sobre a visão das alunas acerca de sua professora de LE (inglês), percebemos que o método de ensino adotado pareceu não agradá-las. Em muitos

relatos, percebemos o mau gosto das alunas à adesão gramatical de ensino da professora.

[12]

Eu gosto dela, (+) mas não gosto da maneira como ela ensina (+) assim (+) porque ela segue muito tipo de texto (+), ela não faz muita coisa oral (+) perguntas orais (+) é mais só copiar e responder, (+) eu gosto mais de uma aula que conversa (+) que fala o inglês, (+) que interage com o aluno né, (+) ela é mais de passar tarefa. (+) Ela passa as regrinhas dos verbos no presente (+) GRAMÁTICA, (+) e taca tarefa, (+) eu acho que ela não gosta de falar(+) porque:: até hoje nunca fez nada.

(Adriane, 16 anos – Pergunta 2 – entrevista semiestruturada)

[13]

Ela não gosta de passar filmes, músicas, estas coisas (+), ela gosta de passar muita questão escrita (+) MUITA MESMO (+), ela gosta de trabalhar escrita (+), verbos (+), gramática.

(Maria Eduarda, 15 anos – Pergunta 2 – entrevista semiestruturada)

Registramos muitas aulas em que o método da professora conferia as assertivas das alunas

[14]

A professora ao iniciar sua aula entregou aos alunos uma apostila para que fizessem a tradução de um texto. Os alunos não demonstram muito interesse, e alguns chegam a comentar “eu odeio inglês, odeio tradução [...]”

(Nota de Campo – 01, em 12/08/2010)

Quando indagamos a respeito da opinião das alunas sobre como seria um bom professor de inglês, a maioria delas respondeu que gostaria de ter professores que estimulassem a aprendizagem com aulas mais interessantes e voltadas à prática oral. Adriane foi enfática ao dizer:

[15]

Ah:: um professor que fala com a gente (+) que passa perguntas (+) que a gente pode usar no dia a dia (+) nos ensinar usar os verbos em frases simples (+) por que a gente aprende mais quando um professor fala do que copiando.

(Adriane, 16 anos – Pergunta 5 – entrevista semiestruturada)

Sobre o “o bom aprendiz”, na opinião de algumas alunas, seria:

[16]

[...] aquele que procura aprender (+), que estuda em casa.

(Adriane, 16 anos – Pergunta 2 – entrevista semiestruturada)

[17]

[...] aquele que:: corre atrás, que não espera o professor dar as respostas, que sonha.

(Marcela, 15 anos – Pergunta 2 – entrevista semiestruturadas)

Percebemos através das observações e conversas informais com as participantes, que, embora elas soubessem que precisavam se empenhar, não buscavam aprimorar seu conhecimento, estudando em casa ou fazendo algum curso.

A aula de LE (inglês): o que dizem professora e alunos

Através das observações, pudemos analisar detalhadamente como se desenvolviam as aulas de LE (inglês) dentro daquele contexto. As aulas eram tranquilas e a turma, pequena e contida. Percebemos que a docente sempre buscava manter um bom relacionamento com seus alunos que, por sua vez, se mostravam desinteressados à aprendizagem.

Quando perguntada sobre como seria uma boa aula de LE (inglês), a professora relatou sobre a importância de aulas diversificadas. Entretanto, em sua prática e em suas falas, como vimos, sobre a maneira diferente de ensinar, continuou arraigado o método de ensino gramatical. Mesmo quando a docente procurou diversificar, levando seus alunos para o laboratório de informática, verificamos que apenas houve uma troca de ambiente e instrumentos metodológicos trabalhados. A forma de abordar o conteúdo foi a mesma, prendendo-se apenas à prática de copiar e responder questões gramaticais na língua alvo.

A opinião da professora em relação ao ensino público de LE (inglês) envolveu o número reduzido e insuficiente de aulas da disciplina:

[18]

Eu acho o ensino do inglês na escola publica sem a total importância que ele merece (+), porque agente analisa são cinco aulas de português e duas de inglês (+), então a própria grade curricular já coloca o inglês com menos importância [...]

(Professora, 41 anos – Pergunta 9 – questionário aberto).

Já a maioria dos alunos, sobre essa questão, demonstrou que preferiam fugir da rotina daquelas aulas maçantes, da mesmice, e ansiavam por aulas mais dinâmicas, interativas, com menos gramática e mais oralidade. Na opinião de Marcela, uma boa aula de LE (inglês) seria

[19]

Uma aula que tivesse um pouco de cada coisa, imagem, pra quem gosta [...] música, pra quem gosta de ouvir [...] diálogo (+), num ficar preso naquela mesmice (+), diversificada.

(Marcela, 15 anos – Pergunta 6 – entrevista semiestruturada)

Marcela, por meio de suas concepções, nos chama atenção para a importância de se observar os estilos de aprendizagem em se tratando de ensino de LE (inglês). De fato, alunos aprendem de maneiras diferentes e, nesse sentido, é essencial que o professor considere os estilos de aprendizagem, bem como as estratégias que cada aluno usa ao aprender uma língua. Eles são fatores importantes no que tangem ao sucesso ou ao fracasso do processo.

As crenças que os discentes adquiriram, de modo geral, pareceram moldar o contexto na expectativa da professora, porque essa participante, durante o tempo de observação, não pediu a opinião dos alunos acerca do planejamento para as próximas aulas. As alunas disseram que não opinavam nesse sentido, apenas seguiam o que ela recomendava. Todavia, Moita Lopes (1996) postula que a educação é um processo sociocultural, em que professores e alunos se interagem com o objetivo de construir um conhecimento conjunto. São diversos os conceitos e objetivos que esses apresentam e o professor deve se atentar ao que o seu aluno espera aprender. Eis algumas das expectativas das alunas:

[20]

Eu espero aprender coisas que eu vou poder usar no dia-a-dia, não só aquilo que os livros pedem, mas coisas mais úteis.

(Adriane, 16 anos – Pergunta 11- entrevista semiestruturada)

[21]

Eu quero aprender falar corretamente, me comunicar.

(Maria Helen, 15 anos – Pergunta 11 – entrevista semiestruturada)

Como vimos, um dos principais interesses das alunas esteve relacionado à oralidade. Elas esperavam explorar a comunicação e o uso do inglês no dia-a-dia. Entretanto, a professora, devido suas limitações com a fala, manteve, sem diálogo com as alunas, o foco na gramática, restringindo a aprendizagem apenas àquilo que os livros didáticos abordavam, opondo sua prática às expectativas de suas alunas.

Coelho (2005) e Zolnier (2007), em seus estudos, evidenciaram a discrepância entre expectativas de professores e alunos com relação à produção oral em LE (inglês). Não havia harmonia e aprendizagem significativa no contexto em que aqueles focavam apenas a parte gramatical, tradução, sem estímulo à

prática da oralidade em sala, enquanto seus alunos desejavam aprender a falar em inglês.

Sobre o ensino público de LE (inglês), a maioria das alunas afirmou através do questionário que o idioma não é tão valorizado e não recebe o devido valor. Elas acreditavam que para haver aprendizagem seriam necessários equipamentos, professores capacitados, instrumentos mais modernos e principalmente, livro didático.

As narrativas visuais²

As narrativas visuais, além de inovadoras, nos possibilitaram obter ricas informações sobre as alunas. Para isso, pedimos que desenhassem “aquilo que o inglês representa[va] em sua[s] vida[s]” e recorremos às explicações das próprias autoras do desenho (Oliveira, 2010). A seguir, apresentamos a narrativa visual de Maria Eduarda, seguida de sua explicação:



Narrativa visual de Maria Eduarda

[22]

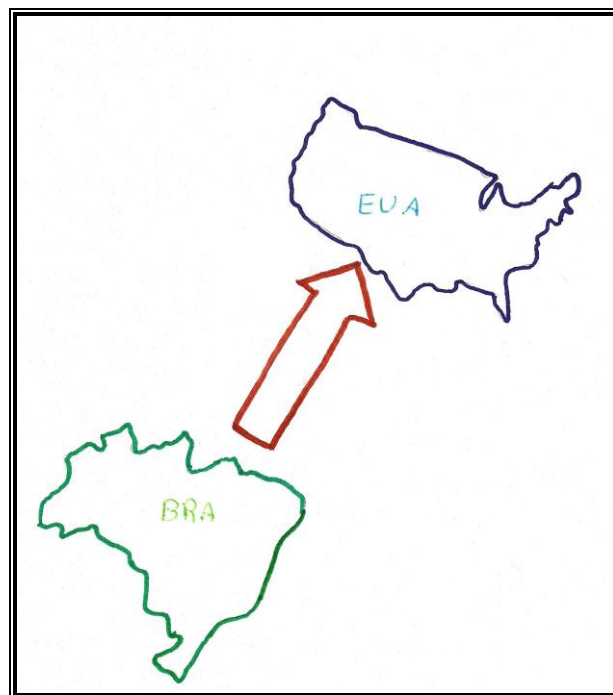
[...] eu acho uma chatura sem tamanho a aula de inglês, principalmente porque a gente só vê gramática. E que pra mim não resolve muita coisa porque eu não aprendo nada na aula de inglês mesmo então não faz muita diferença.

² Por questões de extensão deste artigo, as narrativas visuais tiveram sua descrição e análise reduzida, evidenciando apenas as constatações mais importantes para a discussão aqui travada.

(Maria Eduarda, 15 anos, narrativas visuais).

Percebemos, por meio da narrativa e da sua explicação, a desmotivação da aluna em relação às aulas, e o suposto apego da professora à gramática e à tradição de passar o conteúdo no quadro, produzir atividades e corrigi-la. O desenho ilustra a reação negativa da aluna mediante a prática tradicional de ensino comum durante as observações.

A aluna Maria Luiza, por sua vez, ao produzir sua narrativa visual, descreveu o inglês como uma porta para conhecer novos países, além de considerar que essas viagens poderiam lhe propiciar uma melhor aprendizagem de inglês. O curioso é que o país Estados Unidos parece ser a referência da LE (inglês) para a participante.



Narrativa visual de Maria Luiza

[23]

Eu quis expressar, que nas aulas de inglês eu me sinto como que se estivesse em um país que falasse inglês, como, por exemplo, os Estados Unidos.

(Maria Luiza, 14 anos – Pergunta 11 – entrevista semiestruturada)

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, ainda que incipiente, observamos o contexto investigado sob um novo olhar e compreendemos porque a professora ensina da maneira como ensina e porque os alunos agem da forma como agem. Isso porque professora e alunos são movidos por crenças que interferem nas suas ações. Naquele contexto, mesmo os alunos tendo expectativas diferentes e não falando a mesma língua da professora, isto é, não comungando os mesmos objetivos da disciplina, a abordagem tradicional centrada na docente detentora do conhecimento fez com que os alunos se adaptassem e não questionassem a sua forma de ensinar.

Pontuamos que as crenças da professora e de seus alunos estiveram vinculadas às ações meramente moldadas por aquele contexto. Mais especificamente sobre a maneira de agir da professora que exclusivamente direcionou a seu rigor o processo, determinando as possibilidades e situações de ensino, de acordo com suas intuitivas escolhas, as quais ela pareceu julgar como mais importantes e satisfatórias. E até mesmo menos desafiadoras para si. Os alunos, por quais sejam os motivos, receberam de forma passiva todas as propostas.

Diante disso, a professores e alunos, destacamos a importância de algumas reflexões sobre as próprias crenças, seguidas do diálogo produtivo entre os envolvidos no estudo da língua, a fim de que haja uma participação mais direta dos discentes nas escolhas de métodos, observando suas expectativas e objetivos com a língua em questão. Esse seria um bom caminho para o sucesso no processo: professor e alunos falarem a mesma língua, no duplo sentido da questão!

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de letras**. Campinas: 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach**. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Org.). Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 27-79.

BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In BARCELOS, A. M. F ; VIEIRA ABRAHÃO. M. H. (org) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 65 - 86.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês em escolas públicas?**” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. **As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?**. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia . p. 49-57, jan./jun. 2008

MARCUSHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MELLO, C.L.C.V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública**. 250 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, H.F. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. 189 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. 2005. 217 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F. B.; _____. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

ZOLNIER, M.C.A.P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Mestrado (Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2007.