

O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora

The ideal English teaching and the reality at school: students' and teacher's beliefs

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier¹

RESUMO: Neste trabalho serão apresentados resultados de uma pesquisa desenvolvida com estudantes de 6º e 9º anos e uma professora de Inglês de uma escola pública. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, gravação das aulas e anotações de campo. Os resultados revelam uma convergência entre as crenças dos alunos do 6º ano e as ações e crenças da professora, o que resultou em grande satisfação com as aulas, por ambas as partes. Por outro lado, entre os aprendizes do 9º ano e a professora, foram detectadas divergências de crenças e ações, que levavam à frustração muitos aprendizes.

ABSTRACT: In this paper, it will be presented results of a research developed with 6th and 9th graders and their English teacher in a public school. The data were collected through questionnaires, interviews, lesson recordings and field notes. The results show a harmony among the 6th grade students' beliefs and the teacher's beliefs and actions, which resulted in a great satisfaction with the lessons, for both parts. On the other hand, between the 9th graders and their teacher, it was detected some divergent beliefs and actions, which lead many students to frustration.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças sobre ensino e aprendizagem. Língua Inglesa. Escola pública.

KEYWORDS: Beliefs about teaching and learning. English Language. Public school.

I. INTRODUÇÃO

O contexto escolar tem se tornado, nos últimos anos, objeto de pesquisa constante por parte de professores e pesquisadores em busca de um ensino de qualidade, que satisfaça as necessidades e os interesses dos aprendizes. Procura-se entender, sempre um pouco mais, esse grande universo, buscando formas de desenvolver cidadãos críticos e responsáveis. Entender o universo dos alunos

¹ Professora de Língua Inglesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: cidazolnier@yahoo.com.br

significa não somente conhecê-los como pessoas, mas compreender também suas experiências de aprendizagem, inseguranças, frustrações, expectativas e crenças.

Barcelos (2006, p. 29) observa que “as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser os fatores que mais afetam a prática do professor”. Com base nesse argumento, o presente trabalho pretende investigar as crenças e as expectativas no contexto da sala de aula, com o objetivo de compreender as percepções que os alunos e a professora têm sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. O conhecimento sobre o que os estudantes esperam do curso e suas crenças sobre a aprendizagem podem oferecer mais oportunidades de consonância entre as ações propostas pelo professor e os anseios dos aprendizes.

A relevância de estudos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas se deve ao fato de auxiliar o professor na compreensão da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, orientando-o no desenvolvimento de um ensino mais significativo e eficaz.

2. CONFLITOS DE CRENÇAS E EXPECTATIVAS

Pajares (1992, p. 309) argumenta que o termo crenças tem sido abordado na literatura sob várias denominações como “atitudes, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, estratégias de ação, regras de prática”, entre outros. Por sua vez, Barcelos (2006, p. 18) define crenças como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Para o desenvolvimento deste trabalho, será adotado o termo crenças sobre a aprendizagem de línguas como as impressões, opiniões, ideias e percepções que os aprendizes e professores têm a respeito do papel do professor e do aluno, da língua estudada e do que consideram importante ou não para a aprendizagem. Por sua vez, as expectativas serão consideradas crenças relacionadas ao que os estudantes esperam do professor, da aprendizagem, da própria língua e das atividades que serão desenvolvidas.

Segundo Kern (1995, p. 71), as pesquisas sobre crenças de aprendizes geralmente procuram “identificar noções preconcebidas sobre o que está envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma a prever conflitos de expectativas que poderão contribuir para uma frustração, ansiedade, falta de motivação e, em alguns casos, o abandono do estudo”. Esse abandono, segundo Cszízér & Dörnyei (2005, p. 639), se deve “parcialmente a um tipo de processo de desilusão que ocorre quando as pessoas percebem que suas expectativas não foram alcançadas”.

Kern (1995, p. 71) relata que no início da aprendizagem de línguas muitos estudantes se mostram otimistas e esse sentimento “em alguns casos pode estar baseado em uma expectativa que dois anos ou menos de estudo não intensivo podem levar alguém a se tornar um falante fluente”. O autor acrescenta também

que devemos estar em consonância com as expectativas de nossos estudantes e prontos a lhes mostrar onde os objetivos são consistentes ou não com os do programa. Através de uma escuta atenta aos nossos estudantes, uma identificação de desencontros de crenças e uma explicação clara dos objetivos das atividades desenvolvidas em sala de aula poderão evitar a frustração com a aprendizagem.

Kern (ibidem) destaca também que os professores devem estar preparados para enfrentar resistências, pois as crenças são difíceis de serem mudadas, “apesar dos melhores esforços de um professor bem intencionado”. O autor conclui que o objetivo principal da discussão sobre crenças é o estabelecimento de uma “parceria reflexiva entre alunos e professor, capaz de ajudar ambas as partes a reconhecer e, provavelmente, evitar obstáculos à aprendizagem através de pensamentos e ações colaborativas”.

Um exemplo de estudo realizado no Brasil que detectou crenças conflitantes foi desenvolvido por Miranda (2005). Ela investigou cinco professores de Inglês e dez alunos do 9º ano (dois de cada docente) em uma escola pública de Fortaleza e identificou que o principal interesse dos estudantes era o desenvolvimento da habilidade oral. No entanto, os professores consideravam essa tarefa inviável para o contexto da escola pública e acreditavam que deviam enfatizar a escrita, a gramática e o vocabulário, porque “aqui eles não conseguem falar” (p. 142), apesar de reconhecerem que “os alunos se sentem mais motivados quando se veem falando a língua” (p. 137). Mesmo defendendo o ensino instrumental, como forma de proporcionar aprendizagem de leitura e interpretação de textos, capaz de preparar os estudantes para o futuro (concursos, empregos, vestibular), os professores do estudo da autora enfatizaram que esse não era objetivo de seus alunos e que eles também não se sentiam competentes no desempenho das atividades desenvolvidas em sala.

A frustração dos alunos e professores, a que Miranda (2005) se refere, revela um conflito de expectativas que ambos tinham com relação ao outro e ao ensino da língua. Esse tipo de sentimento pode levar a uma atitude de conformismo e, até mesmo, à desistência de novos projetos. Esse conformismo pode ser compreendido mediante o argumento de uma das professoras pesquisadas, que considera ensino fundamental um período de simples contatos com a língua-alvo, que oferece apenas noções supérfluas de gramática e algum vocabulário com o objetivo de despertar o interesse do aprendiz.

Por outro lado, outros professores acreditam e motivam seus alunos a acreditar que é possível uma aprendizagem satisfatória e significativa na escola pública, como mostra o estudo de Coelho (2005). Assim, partindo do pressuposto de que é possível aprender Inglês no ensino fundamental, torna-se relevante que os professores partam dos interesses dos aprendizes. Segundo Barcelos (2003, p. 55), “a aprendizagem dos alunos se beneficia quando os professores percebem as expectativas e as intenções dos alunos de forma correta”, e “a melhor forma de checar é investigando” (p.63).

Similarmente, Lima (2006) defende a necessidade de uma harmonia

entre as ações e expectativas de professores e alunos com vistas a um ensino de qualidade porque, quando há uma convergência, e a tendência é que exista maior motivação para a aprendizagem. Caso contrário, poderá haver desmotivação de ambas as partes. Segundo a autora, o aluno poderá aprender se acreditar que seu esforço produzirá resultados eficazes.

Diante do exposto pelas autoras citadas (BARCELOS, 2003; COELHO, 2005; LIMA, 2006; MIRANDA, 2005), é possível afirmar que o conhecimento das crenças, expectativas e desejos dos aprendizes constitui um passo primordial para que o professor possa motivar os alunos, tendo condições de desenvolver um trabalho significativo, coerente com as expectativas de ambas as partes.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que buscou investigar as expectativas e crenças sobre a aprendizagem de Inglês. Os dados foram coletados em uma escola pública no interior de Minas Gerais e, como sujeitos do estudo, além da professora de Inglês do ensino fundamental, foram selecionadas duas de suas turmas, uma do 6º e outra do 9º ano, antigas 5ª e 8ª séries. Os 30 alunos do 6º ano serão citados como informantes A e os 23 estudantes do 9º, como informantes B. Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos: dois questionários aplicados a todos os estudantes das duas turmas, entrevistas semiestruturadas com informantes focais (quatro de cada série), gravação das aulas e anotações de campo.

4. RESULTADOS

Na análise dos dados, os tópicos que mais se destacaram foram os seguintes: a) crença dos estudantes sobre a importância da habilidade de fala (Inglês ideal); b) foco dado pela professora à habilidade de leitura (Inglês real); c) avaliação do Inglês da escola e d) crenças da professora.

4.1. CRENÇA DOS ALUNOS: INGLÊS É PARA FALAR

Sobre o que almejam com relação a um ensino de línguas idealizado capaz de atender às suas expectativas, a maioria dos alunos do 6º ano afirma ter maior interesse pela aprendizagem da habilidade oral, como destacado a seguir:

A3: Falar. Para conversar com os americanos.

A10: Falar e ouvir. Porque posso me comunicar.

A18: Falar. Porque deve ser legal.

A20: Falar. Porque é muito interessante.

Nas respostas obtidas, o interesse pela oralidade é justificado pelo fato de a fala ser interessante e essencial para a comunicação real com pessoas de outros países, principalmente os americanos. Mas o estudante A10 relata que a comunicação verdadeira, a interlocução, exige o domínio de duas habilidades: falar e ouvir. Por isso considera importante aprender as duas.

Os estudantes do 9º ano também revelam um grande desejo de

aprender a falar porque consideram essa habilidade a mais importante de todas, como mostram alguns excertos dos questionários:

B11: Desde pequena, eu esperava aprender falar Inglês fluentemente.

B15: Falar. Porque falar Inglês é uma coisa inesquecível.

B17: Eu esperava aprender a falar a língua inglesa e, no futuro, ser correspondente internacional.

B18: Falar. Porque você aprende Inglês para isso.

B20: Falar. Porque você pode viajar para outro país.

Entre a maioria dos estudantes do 9º ano, o principal desejo relacionado à aprendizagem de Inglês se refere à fala pela possibilidade de comunicação verdadeira com outras pessoas, seja através de relações de trabalho (motivação extrínseco-instrumental) ou pelo simples prazer da comunicação (motivação intrínseca). Um aluno enfatizou que o domínio da habilidade oral é a verdadeira razão para o estudo da língua, uma vez que a fala é a função primeira da linguagem. Esses resultados condizem com os estudos de Coelho (2005), Lima (2005 e 2006) e Miranda (2005).

Os dados das entrevistas com os estudantes de ambas as turmas confirmam a valorização da habilidade da fala:

A16: Eu gostaria de aprender a falar Inglês porque, no futuro, se eu for para um país que fala Inglês, para pedir uma informação, pra saber sobre uma rua, pra saber sobre um lugar... Se eu me perder e souber falar Inglês, vai ser bem mais fácil.

B5: Como eu já falei, a professora tinha que ensinar mais a falar do que ficar escrevendo no quadro. Tem também muitos textos.

B17: Eu queria aprender a falar Inglês. Eu ainda não aprendi a falar.

B18: Eu esperava falar porque não adianta só ler e fazer exercícios. Tem que aprender a falar. O importante é o diálogo. A gente aprende mais a ler. Eu gostaria de falar mesmo.

A estudante do 6º ano A16 revela o desejo de aprender a falar Inglês para poder viajar e os do 9º revelam frustração por não terem aprendido a falar e terem tido acesso apenas à leitura e a exercícios escritos. Quando foi perguntado aos estudantes sobre a importância atribuída às quatro habilidades separadamente (falar, ler, ouvir e escrever), eles responderam conforme apresentado no Quadro I.

Quadro I – Respostas dadas pelos entrevistados ao questionário

	6º ano	9º ano
Falar:	43%	44%
Ler:	20%	17%
Ouvir/ Falar:	17%	13%
4 habilidades	10%	13%
Escrever:	7%	9%
Ouvir:	3%	4%

As análises quantitativas revelam um descompasso entre as preferências dos estudantes (falar) e a priorização da leitura nas aulas de Inglês. Falar é a grande preferência, com mais do dobro da segunda opção (ler). Isso porque, segundo eles, o objetivo principal da aprendizagem de Inglês é a fala. Esse é o desejo de 100% dos alunos do 6º ano e de 65, 2% do 9º. Como se pode observar, a porcentagem cai drasticamente na última série, possivelmente pelas próprias experiências de que falar Inglês não é tão fácil assim e nem acontece em pouco tempo de exposição à língua. Esse resultado também pode ser devido ao assimilar das crenças da própria professora, que enfatiza a importância da habilidade de leitura.

4.2. REALIDADE ESCOLAR: INGLÊS É PARA LER

Considerando que o maior desejo dos alunos se refere à aprendizagem da fala, mas como foi observado que o ensino vai progressivamente se tornando instrumental (voltado para leitura e interpretação de textos) no percurso do 6º para o 9º ano, foi perguntado aos estudantes de ambas as turmas que atividades desenvolvidas em sala, além das orais, ou seja, tradução, gramática, vocabulário e leitura, eles consideram mais importantes. Essa pergunta tinha como objetivo compreender as crenças relacionadas à aprendizagem de Inglês real, ou seja, o que realmente acontece na escola.

Praticamente todos os alunos do 6º ano (96, 6%) acham interessante o estudo de Inglês e com relação às outras atividades, além das orais, que a professora desenvolve principalmente no 6º, eles acreditam ser mais importante aprender a ler. No entanto, vários alunos demonstram valorizar a leitura como prática social de letramento (KLEIMAN, 1995) e justificam: “para ser alguém na vida” (A9), “sem leitura a gente não é nada” (A11) ou porque é “bom para a saúde” (A12).

Sobre o que aprendem nas aulas de Inglês, os alunos do 9º ano também sugerem que o mais importante é a leitura e esse fato se deve à possibilidade de, algum dia, poderem aprender a falar a língua. A crença relacionada à importância da leitura parece ser reflexo da valorização dessa atividade pela professora, uma vez que, ao responder o questionário sobre o ensino da língua estrangeira na escola pública, ela afirmou: “Português é para falar. Inglês é para ler”. Essa crença será discutida posteriormente.

A prática escolar de valorizar a leitura parece já estar refletida no discurso de alguns estudantes, uma vez que até para manifestar seus anseios em aprender a falar, eles afirmam que o processo de aprender a ler antecede a fala. Quando lhes foi perguntado sobre a habilidade que consideram a segunda mais importante, as respostas foram as apresentadas a seguir.

A14: Leitura. Na leitura você aprende e fala melhor

B1: Leitura, para não falar errado.

B2: Acho importante aprender a ler e escrever. Porque trabalho muito com texto. E se você não aprender estes dois, você não

vai saber falar nem ouvir.

B4: Leitura porque você vai saber falar.

B7: Para saber falar tenho que saber ler.

B19: Se você souber ler você vai aprender a falar

Esses seis estudantes dizem acreditar que o hábito da leitura pode oferecer subsídios para o desenvolvimento da fala e é o aprendiz B2 quem confirma a ênfase dada pela escola à interpretação de textos. A valorização da leitura contradiz as expectativas dos estudantes do 9º ano que, conforme foi mostrado anteriormente, gostariam de aprender a falar a língua estrangeira. Conclui-se que, entre a situação ideal (as expectativas dos alunos) e a real (o que, de fato, acontece na sala de aula) existe uma distância muito grande. Em outros termos, o que desejam (gostam, preferem) não se encontra em harmonia com que acreditam (pensam, julgam) ser mais importante sobre o que aprendem na escola. Sob outro ângulo, a crença que é importante aprender a ler e interpretar textos pode surgir através do filtro da escola, por meio da professora, ou até em função da necessidade de passar no vestibular, já que nele se privilegia essa habilidade (MOITA LOPES, 1996).

4.3. AVALIAÇÃO DO INGLÊS DA ESCOLA

No 6º ano, a maioria dos alunos (84%) afirma estar satisfeita com o Inglês que lhes é ensinado e o classifica como ótimo ou muito bom, justificando que a professora é simpática, paciente e competente. Além disso, enfatizam que “Inglês é a melhor matéria” da escola. Um dos motivos pelos quais eles têm essa opinião é acreditarem estar aprendendo a falar, como mostram algumas das respostas obtidas nos questionários.

A7: Muito legal, ótimo, melhor matéria.

A10: Boa. Porque a professora ensina músicas, passa desenhos para nós falarmos que desenho que é.

A25: Legal porque ensina a gente a falar Inglês.

Assim como foi observado por Lima (2005), para os alunos deste estudo o que realmente importa é a aprendizagem da fala, como destacado pelo estudante A25. Nenhum deles diz que “o Inglês da escola é bom porque eu estou aprendendo a ler”. Apesar de ser uma turma muito inquieta e haver muitas conversas paralelas, foi possível observar a participação dos alunos na sala e grande interação com a professora, principalmente no que se refere aos exercícios orais, mesmo que fossem apenas de repetição.

Ao avaliarem o Inglês oferecido pela escola, os alunos do 9º ano se mostram menos otimistas que os da turma iniciante. Apenas 43 % classificam-no como muito bom ou ótimo. Entre as razões citadas para a qualidade do ensino, os alunos mencionam que a professora explica muito bem a matéria. Por outro lado, os que não estão satisfeitos com o que lhes é oferecido, atribuem a baixa qualidade das aulas ao livro didático, ao foco na leitura e gramática e ao não

atendimento da expectativa de aprender a falar.

B16: Eu esperava algo mais difícil e gostaria de aprender a falar porque eu acho que isso ajuda a ter novos amigos de outros lugares. Ela passa pouca matéria. Deveria passar mais, cobrar mais do aluno.

B17: Não está do jeito que quero, pois aprendemos mais gramática.

B23: O ensino é muito fraco porque a matéria é atrasada, quase não tem material didático e nessa escola o Inglês é muito desvalorizado.

Talvez um dos responsáveis pela grande satisfação dos alunos do 6º ano seja o fator novidade, como exposto por Lima (2005) e Keller (1983). Além disso, o conteúdo aprendido em um ano representa muito mais do que podiam imaginar antes dos estudos da língua. Por outro lado, os estudantes do 9º ano consideram que aprenderam pouco no período de quatro anos e não tiveram a oportunidade de aprender a falar. Assim, eles gostariam de ter acesso a um ensino mais desafiador, capaz de habilitá-los não somente a ler textos em Inglês, mas também para a comunicação oral. A avaliação do contexto escolar, efetuada pelos estudantes durante as entrevistas, confirma um maior grau de satisfação dos alunos do 6º ano não só com relação às aulas de Inglês, mas ao contexto escolar (escola, sala de aula, aula de Inglês, matéria de Inglês e professora de Inglês). Todos os alunos do 6º ano avaliam a escola, a aula e a professora de forma positiva. Por outro lado, somente 25% dos aprendizes do 9º consideram positivas a escola e a aula de Inglês. Quanto à professora, 50% dessa turma acredita que seu desempenho seja bom.

Durante as entrevistas, duas alunas do 6º ano descrevem de forma positiva o contexto escolar.

A16: Eu gosto muito da minha escola porque é o lugar onde a gente aprende muito. É aqui que a gente se forma. Eu gosto da minha escola também porque aqui tem as brincadeiras. Eu acho o ensino daqui muito bom. Os professores são ótimos. Em relação à sala de aula, tenho lá os meus colegas, os professores que ensinam a matéria direitinho. Eu gosto da sala de aula. Tem os meninos que fazem bagunça, mas também acho que tem muitos bons. Eu adoro a aula de Inglês porque a professora que eu tenho é muito boa. Ela brinca com a matéria de Inglês. Acho que isso facilita bastante o aprendizado.

A25: A escola é boa. Aqui tem ensino bom. Eu não tiro nota ruim. A sala de aula é mais ou menos porque os alunos fazem muita bagunça. A aula de Inglês é legal. A gente brinca, ela faz brincadeiras em Inglês. A professora ensina direito e os alunos não fazem muita bagunça nessa aula. Eles respeitam mais a professora. A matéria de Inglês é mais ou menos porque eu não entendo muito Inglês, não.

A professora dá prova de consulta. A professora é boa porque ela ensina muito bem. Ela fala frases pra gente repetir.

As estudantes A16 e A25 revelam ter confiança no ensino de Inglês da escola e afirmam que a professora é competente e consegue desenvolver um trabalho eficaz, apesar da indisciplina dos colegas. Ambas dizem gostar muito das aulas, principalmente pela oportunidade de aprender brincando. Por outro lado, os estudantes do 9º ano, que não se mostram totalmente satisfeitos, fazem a seguinte avaliação da escola e do ensino de inglês.

B5: A aula de Inglês é boa. A professora poderia escrever menos no quadro e falar mais porque eu não sei falar Inglês de jeito nenhum. Muito menos escrever porque embola muito. E quando ela passa muita coisa no quadro, eu fico meio perdida. Acho que ela tinha que ensinar mais a falar do que ficar passando no quadro pra gente copiar. Mas é bom! Eu não aprendi nada de Inglês até hoje. E eu esperava aprender falar. Acho que ainda não chegou a hora de aprender direito. Vou esperar mais um pouco. Eu também não me dediquei bastante até hoje.

B17: A escola é boa por causa da equipe de profissionais (professores, secretários, serviços). A aula de Inglês é regular porque eu queria aprender a falar Inglês. Eu ainda não aprendi a falar. Para melhorar, poderia começar pelo material, o que também facilitaria o trabalho da professora. A professora é boa, alegre, inteligente.

Como os alunos do 6º ano, os alunos do 9º revelam confiança na professora como profissional, mas admitem que a insatisfação com as aulas é devida a poucas oportunidades de desenvolvimento da oralidade. A estudante B5 reconhece a sua desmotivação e falta de compromisso com os estudos, apesar de atribuir parte da culpa à professora, por escrever muito no quadro e não lhe ter ensinado a falar Inglês. Além de apresentar um comportamento desinteressado, a estudante demonstra total falta de autonomia quando diz: “vou esperar mais um pouco”. Como consequência de sua desmotivação, ela se distancia das atividades desenvolvidas pela professora e contribui para a indisciplina na sala, como afirmado na entrevista: “Não é que faço bagunça. Eu fico lá no meu canto. É bom, fico rindo. Fico falando umas coisas. Eu sei que vou precisar do estudo no futuro, mas preciso criar vergonha na cara”. Apenas reconhecer a necessidade futura dos estudos da língua inglesa não é suficiente para fazer a estudante investir esforços para aprender. E como resultado, ela prefere ficar “em seu canto” rindo e conversando. Esses resultados condizem com o que é defendido por Barcelos (2006), segundo a qual, as crenças nem sempre influenciam as ações.

4.4. CRENÇAS DA PROFESSORA

Os estudantes do 6º ano iniciam os estudos com expectativas elevadas e a professora percebe esse interesse: “Eles imaginam que vão saber falar muita coisa”. Além de saber da existência dessas expectativas altas, ela tem conhecimento de

suas inseguranças e medos, como se pode observar no excerto a seguir:

Eu tenho procurado trabalhar o lúdico não só no 6º ano, mas é mais no 6º. O 6º ano é especial porque antes eles tinham um, dois ou três professores, no máximo. E de repente, no 6º, vem aquele monte de professores. É uma mudança muito grande. Eles têm interesse por um lado e medo por outro. O Inglês é a matéria que o pai nem a mãe vão poder ensinar. Se ele não souber fazer o dever, quem vai ajudar? Então um objetivo que tenho muito claro no 6º ano é fazer com que eles gostem da matéria, que eles achem que é fácil e dá para aprender. Mais tarde, é claro, terão cobranças maiores, mas é preciso estabelecer aquela base que o Inglês é divertido, bom e fácil. Para mim, mais importante que o conteúdo é fazer com que o aluno goste da matéria.

Por conhecer as expectativas e incertezas dos alunos, a professora se dedica a ensinar através de jogos, músicas e trabalhos manuais como desenhos e dobraduras, visando a criar oportunidades para que os alunos tenham experiências positivas com a língua e, desde o início, acreditem que estudar Inglês é divertido, agradável e fácil. Para a docente, aprender a gostar de Inglês é mais importante do que acumular conteúdos. As crenças relacionadas às expectativas dos alunos do 6º ano se mostraram convergentes, uma vez que, segundo a professora, “eles têm muita curiosidade e interesse por ser uma matéria nova. Eles gostam de mostrar o conhecimento que já têm, as palavras que já conhecem e sempre perguntam como se fala algo em Inglês”. Além disso, a professora afirma na entrevista:

Eles imaginam que vão saber falar muitas coisas. Acho que eles se sentem satisfeitos com o que têm aprendido. Talvez o volume do conteúdo seja inferior ao esperado, mas essa é uma decisão que eu tomei conscientemente, a fim de dedicar tempo a brincadeiras, músicas etc. para que, através desse estímulo, eles se motivem a aprender mais. Tenho buscado motivá-los fazendo com que achem que o Inglês é fácil de aprender e que aprendam brincando.

Com relação à crença sobre o desenvolvimento da oralidade e da leitura, é possível observar que os alunos do 6º ano se mostram mais interessados e satisfeitos com as aulas de Inglês porque acreditam que “Inglês é para falar” e realmente consideram que estão aprendendo a pronúncia de várias palavras novas. Por outro lado, os estudantes do 9º ano revelam a mesma crença, mas se veem aprendendo apenas a ler em Inglês porque, de acordo com a professora, devido ao grande número de alunos por turma, à indisciplina e à escassez de materiais apropriados ao desenvolvimento da fala, “Inglês é para ler”.

Em resposta ao questionário, a professora destacou que, devido ao grande número de alunos por sala, a oralidade é pouco trabalhada nas aulas de Inglês e revelou: “Português é para falar. Inglês é para ler”. Essa sua crença se mostrou reveladora entre os dados, destacando o contraste entre um ensino

idealizado pelos alunos, focalizado na fala, e o ensino instrumental centrado na leitura e interpretação de textos. Dessa forma, o tema se tornou muito instigante, valendo a pena ser aprofundado na entrevista.

No 9º é mais leitura. Eu não sei se o que faço é o certo. É como os caminhos vão se encontrando. Eu não sei exatamente o que os alunos acham. Esse foi o caminho que eu encontrei para dar um sentido para a disciplina, na sala de aula. Por exemplo, nós temos o livro didático no 9º ano, mas eu procuro não ficar só no livro. Procuro trazer textos que tragam alguma informação nova para eles. [...] Procuro trabalhar de uma forma multidisciplinar. Não é o Inglês pelo Inglês, mas como um instrumento para trazer novos aprendizados. [...] Que eles possam saber o que está escrito ali.

A crença da professora de que o Inglês na escola é para ler pode ser confirmada em vários excertos da entrevista, como, por exemplo, “não é o Inglês pelo Inglês, mas como um instrumento para trazer novos aprendizados” e também, “que eles possam saber o que está escrito ali”. A solução encontrada pela professora, ou seja, a progressão do ensino lúdico e com muitas oportunidades de prática oral para o instrumental (leitura), parece coerente com a realidade da escola pesquisada, uma vez que não ela tem materiais adequados, as turmas são grandes e os alunos muito agitados. Segundo ela “é como os caminhos vão se encontrando” e “esse foi o caminho que eu encontrei para dar um sentido para a disciplina”.

Durante toda a coleta de dados, foi possível observar que a indisciplina era uma constante no 6º ano. Apesar de participarem das atividades propostas, os alunos eram muito inquietos, conversavam excessivamente e se deslocavam pela sala de aula. Era exigido muito esforço da professora para que ela pudesse se comunicar com todos, fazendo com que sua voz sobressaísse em meio a tantas conversas paralelas. Apesar de enfatizar que preferia trabalhar com o 6º ano, ela demonstrava muito cansaço ao término da aula. Mesmo com toda a agitação, o relacionamento entre eles era amigável e havia muita interação efetiva durante as tarefas. A docente procurava dar atenção a todos durante os trabalhos individuais e em grupo, movimentando-se entre eles e esclarecendo dúvidas.

Já os alunos do 9º ano eram menos agitados e mais participativos. Havia uma maior harmonia entre as ações da professora e dos alunos. A indisciplina não parecia ser um obstáculo à aprendizagem naquele contexto, pois, durante as tarefas propostas pela professora, a maior parte dos estudantes se mantinha envolvida com o trabalho. As aulas tinham um estilo típico dos cursos de Inglês instrumental, com pouco desenvolvimento da oralidade e muita leitura. Os textos eram lidos na língua estrangeira, depois a professora explicava os termos que considerava mais difíceis, ao mesmo tempo que os ajudava a compreender cognatos, marcas tipográficas e formação de palavras. Indutivamente, também trabalhava tópicos gramaticais e fazia uma revisão de conteúdos já ensinados. Os

estudantes que não participavam das atividades propostas ficavam conversando, mas sem causar grandes transtornos à aula.

A análise dos dados revela que a trajetória do ensino da língua inglesa naquele contexto incluía, a princípio, muitas atividades lúdicas e oportunidades para aprender a pronúncia de vocábulos novos. Progressivamente, no entanto, as aulas adquiriam um caráter instrumental, focalizado na leitura, com o objetivo de amenizar a indisciplina em sala. Os alunos que no 6º eram muito empolgados e agitados, porém satisfeitos, viam suas energias sendo convergidas para a interpretação de textos, contrariando as expectativas iniciais de aprender a falar a língua estrangeira.

O desenvolvimento do ensino de Inglês com foco na leitura, como proposto pela docente, condiz com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem para o ensino fundamental, devido ao grande número de problemas enfrentados por professores e pela comunidade escolar no que se refere à língua estrangeira. No entanto, o documento afirma que, havendo condições apropriadas, há possibilidades de que as outras três habilidades (escrita, fala e compreensão oral) possam também ser contempladas (BRASIL, 1998).

Moita Lopes (1996) se coloca entre os autores que defendem o ensino da língua inglesa direcionado à leitura porque acredita ser essa habilidade a mais relevante e capaz de garantir mais possibilidades de uma aprendizagem de sucesso devido à realidade brasileira. A proposta do ensino de Inglês na escola pública focalizado na leitura como defendido pelos PCNs e por Moita Lopes (1996) é compreensível, uma vez que leva em consideração as dificuldades de contexto enfrentadas pelos professores e livra-os da complexa tarefa que é a elaboração de materiais adequados aos interesses dos alunos, uma vez que nem os próprios governantes se responsabilizavam pelos materiais relativos ao ensino de língua estrangeira, por ocasião desta pesquisa. No entanto, as expectativas dos alunos não devem ser sempre ignoradas, uma vez que eles podem perder o interesse inicial pelas aulas de língua inglesa, se não aprenderem o que gostariam, como destacam Csizér & Dörnyei (2005).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as crenças e expectativas dos alunos do 6º ano e da professora, os resultados revelam uma convergência de crenças e, como resultado, a satisfação dos alunos é muito significativa. A professora tem conhecimento da apreensão e insegurança com as quais os estudantes começam os estudos da língua estrangeira e, em decorrência disso, procura criar formas de oferecer um ensino com base em atividades lúdicas, com o principal objetivo de fazer com que eles adquiram interesse pelas aulas.

Por outro lado, os alunos do 9º ano valorizam a aprendizagem de Inglês para conversar com os colegas e com estrangeiros. No entanto, a eles é oferecido um ensino voltado para a compreensão de textos escritos. Segundo a professora, o caminho encontrado por ela para desenvolver um trabalho sem

recursos apropriados e controlar a agitação dos alunos é a progressão do ensino lúdico direcionado aos iniciantes para o instrumental oferecido ao 9º ano, com base essencialmente em atividades de leitura. Esse resultado revela conflito entre as crenças e expectativas dos estudantes e as ações da professora.

Outro resultado observado é que, talvez contradizendo a expectativa de muitos professores de Inglês, as crenças dos alunos pesquisados são extremamente positivas. Eles reconhecem a importância da língua no cenário mundial e profissional, já que grande parte dos melhores empregos, em grandes empresas nacionais e internacionais, exige o domínio da língua. Por isso, é importante que os professores se conscientizem do interesse que os alunos demonstram ter em relação ao Inglês, até mesmo antes de oficialmente começarem a estudar a língua. A motivação no 6º ano, quando começam os estudos da língua estrangeira, é grande e alguns alunos até mostraram o desejo de ser professores de Inglês depois de formados.

Com relação ao comportamento dos alunos, uma das principais dificuldades encontradas é que os dados mostram que nem todos os tipos de indisciplina são prejudiciais a um bom aproveitamento das aulas, uma vez que os alunos do 6º ano eram muito agitados, mas interessados e participativos. Entretanto, a progressão do ensino lúdico para o instrumental, como forma de aquietar os alunos, parece não satisfazê-los plenamente. Assim, torna-se relevante que os professores busquem conhecer melhor seus estudantes, conquistem a confiança deles e os incentivem a investir as energias desprendidas com conversas paralelas em uma aprendizagem eficiente. É preciso investir em formas alternativas de controlar a indisciplina dos alunos sem deixar de satisfazer suas expectativas de aprender a falar a língua inglesa, uma vez que, como destacado pelo estudante B15, “falar Inglês é uma coisa inesquecível”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre a aprendizagem de línguas de seus alunos. In GUIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- _____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, H. S. H. *É possível aprender Inglês em escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Universi-

- dade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, v. 55, n. 4, p.613-659, 2005.
- KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models*. Hillsdale: Erlbaum, p.386-433, 1983.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p.71-92, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- 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*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.
- _____. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de Inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

Recebido em: 01/03/2012

Aceito em: 09/05/2012