



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CENTRO INTEGRADO ACADÊMICO
LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS**

ANDREZA SILVA DE SOUZA

**CRENÇAS DE APRENDIZES DA ESCOLA PÚBLICA ACERCA DO ENSINO DAS
QUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2015**

ANDREZA SILVA DE SOUZA

**CRENÇAS DE APRENDIZES DA ESCOLA PÚBLICA ACERCA DO ENSINO DAS
QUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Estadual da Paraíba, como exigência parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa, sob a orientação da Profa. Esp. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro.

**CAMPINA GRANDE – PB
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S729c Souza, Andreza Silva de
Crenças de aprendizes da escola pública das quatro
habilidades comunicativas nas aulas de língua inglesa [manuscrito]
/ Andreza Silva de Souza. - 2015.
42 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Esp. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro,
Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino de Língua Inglesa 2. Habilidades Comunicativas
3. Crença de Ensino 4. Escola Pública I. Título.

21. ed. CDD 372.65

ANDREZA SILVA DE SOUZA

**CRENÇAS DE APRENDIZES DA ESCOLA PÚBLICA ACERCA DAS QUATRO
HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Estadual da Paraíba, como exigência parcial para a conclusão do Curso de Licenciada em Letras - habilitação em Língua Inglesa, sob a orientação da Profa. Esp. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro.

Aprovada em: 27 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Nathalia Leite de Queiroz Sátiro NOTA 85
Profª. Esp. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro – UEPB.
Orientadora.

Dione Barbosa Dantas NOTA 85
Profª. Dione Barbosa Dantas – UEPB.
Examinadora

Paulo Alberto Marques NOTA 85
Profª. Paulo Alberto Marques - UEPB.
Examinador

**CAMPINA GRANDE
2015**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e a coragem de não desanimar nos momentos difíceis que enfrentei ao longo dessa caminhada. Obrigada por me fazer acreditar nos meus sonhos e mostrar que posso alcançar meus objetivos.

A minha orientadora pela paciência e dedicação, seu apoio foi muito importante para a realização deste trabalho. A instituição escolar e aos alunos que me atenderam muito bem com o propósito de sanar minhas dificuldades quanto a pesquisa e tornar real este projeto.

Em especial a minha mãe Severina do Nascimento de Souza que sempre me apoiou com palavras, atenção e compreensão por vários períodos me fazendo enxergar qual o verdadeiro sentido de concretizar uma profissão docente com muita responsabilidade e competência.

Em particular agradeço a minha família pelo acompanhamento dessa jornada sendo o alicerce para meu desenvolvimento acadêmico que tiveram paciência comigo nos dias que estive triste, preocupada não só com este trabalho, mas com a minha vida profissional e pessoal.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Obrigada por tudo!

RESUMO

O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) requer determinação por parte de docentes e discentes. Nesse sentido, este estudo propõe verificar a formação do professor, o uso das quatro habilidades comunicativas em sala de aula de Língua Inglesa (LI) de uma escola pública e as crenças com relação ao uso. Quanto às habilidades, elas representam um desafio significativo no setor público devido aos diversos critérios de aquisição da LE e para desmistificar as dificuldades apresentadas na escola pública foi aplicado com alunos um questionário sobre o desempenho das quatro habilidades. Essa pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública da Paraíba e teremos como foco o aluno. Aprender uma língua estrangeira tem sido palco de muitas discussões, estudos e crenças. No entanto, faz-se necessário ressaltar a importância dessa aprendizagem ao passo que o processo da globalização vem dando e exigindo um grande avanço para as pessoas se qualificarem e acompanharem a evolução significativa deste mundo. Contudo, o crescimento exacerbado quanto à crença em sala de aula como fator relevante para pesquisadores que definiram um quadro significativo na área da educação em aquisição de uma segunda língua. Em relação ao resultado, demonstra a afinidade entre avaliação de aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, motivação, inclusão, interação social, preconceito e diversidade com o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, foi inserido no contexto escolar um questionário para avaliação de métodos utilizados pelo professor e pela escola diante do ensino aprendizagem da língua inglesa. Como suporte teórico dispomos de Paiva (2012), Almeida Filho (1993), Barcelos (2006), Celani (1994), Moita Lopes (1996) e Lima (2011).

Palavras-chave: Habilidades Comunicativas; Crenças; Escola Pública.

ABSTRACT

The teaching and learning of a foreign language (LE) requires determination on the part of teachers and students. In this sense, this study aims to check the teacher training, the use of the four communicative skills in English language classroom (LI) of a public school and the beliefs related to the use of them. As the four skills, they represent a significant challenge in the area due to the different criteria for acquisition of LE and to demystify the difficulty presented of the public school environment related to the four skills education, we used a questionnaire with students. This research was developed in a Public School in Paraíba and our focus was on the student. Learning a foreign language has been the stage of many discussions, studies and beliefs. However, it is necessary to emphasize the importance of learning while the globalization process is giving and demanding a big breakthrough for people to qualify and prepare to accompany the significant growth of this world. However, the overgrowth as the belief in the classroom as a relevant factor for researchers defined a significant framework in the area of education in acquiring a second language. In this sense, valley accentuate that the result demonstrates the relationship between evaluation of learning, teaching methods and techniques, motivation, inclusion, social interaction, prejudice and diversity in teaching and learning a foreign language. Thus, it was inserted in the school context a questionnaire for assessment methods used by the teacher and the school on the teaching and learning of English. As theoretical support we have Paiva (2012), Almeida Filho (1993), Barcelos (2006) Celani (1994), Moita Lopes (1996) and Lima (2011).

Keywords: Communicative Skills; Beliefs; Public School.

SUMÁRIO

Introdução	7
1.Fundamentação Teórica.....	8
1.1 Conceitos de Crença	8
1.2 Qual a finalidade de ensinar e aprender inglês?.....	9
1.3 PCN –Educação Brasileira.....	10
1.4 Crença e Prática.....	13
1.5 Crer e Agir.....	20
2. O Papel do Aprendiz em relação à Autonomia	22
3. Metodologia.....	24
4. Análise dos resultados obtidos com a aplicação do questionário	25
Considerações Finais	33
Referências	34
Apêndice.....	38

INTRODUÇÃO

No início da pesquisa a respeito de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas na década de 70-80 no exterior e na década de 90 no Brasil, cf. Barcelos (2004) acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas de conhecimento. Também era comum julgar as crenças de alunos ou professores como certas ou erradas. Havia uma relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram justificadas pelos tipos de crenças que as pessoas tinham. “Esses tipos de estudos encaixam-se dentro do que denominei de abordagem normativa de investigação de crenças” (cf. Barcelos, 2001).

Este trabalho discorre sobre a relação entre crenças e ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), mais especificamente Língua Inglesa (doravante LI), na escola pública. Os principais teóricos são: Lima (2011), que discute as razões do ensino-aprendizagem em escolas públicas, em uma questão de múltiplos olhares juntamente com outros teóricos focados em evidenciar uma busca de recursos que venham auxiliar o educador em um bom desempenho de suas funções; Paiva (2012) que aborda como usar as habilidades como falar, ouvir, ler e escrever adequadamente apresentando um panorama sobre as teorias de aquisição, métodos de ensino, autonomia, e estratégias de aprendizagem; e Oliveira (2014) que apresenta o método de ensino de inglês oferecendo informações sobre teorias, conceitos e técnicas.

Portanto, nosso objetivo geral de pesquisa é investigar o ensino-aprendizagem de LI e as crenças dos aprendizes acerca das quatro habilidades comunicativas na escola pública. Nossos objetivos específicos são: 1) investigar o ensino e aprendizagem das quatro habilidades da LI; e 2) Verificar o uso de teorias e práticas como subsídio para aquisição da LI.

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem da LE verificaremos como ocorre o antigo desejo de aprender a falar inglês ainda que a escola não ressarça as necessidades para uma boa aquisição da LE.

1. APORTE TEÓRICO

1.1 Conceitos de crenças

De acordo com Almeida Filho (1993), as crenças são forças capazes de influenciartodo o processo de ensino e aprendizagem de LE. O autor foi um dos primeiros a tratar dotermo, encontrado dentro da definição de *cultura de aprender* e usado para se referir aoconhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobreaprendizagem de línguas. Almeida Filho (*op.cit.*) acredita na possibilidade de se detectar umaincompatibilização entre a abordagem de ensinar do professor e a forma de aprender dosalunos, o que poderia gerar desistência e dificuldade para o ensino/aprendizagem da línguaalvo, justificando também a importância de se saber sobre a *cultura de aprender*. Corroborando os pressupostos de Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 1999) também faz uso dotermo *cultura de aprender línguas* justificando a relevância de estudá-la, ao afirmar que elapode revelar possíveis divergências entre o que o aluno espera do ensino e o que o professorespera do aluno.

Em acréscimo às definições, Coelho (2006:128) define que, crenças são “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. A autoratambém traz a definição de Clark e Peterson (1986), para os quais as crenças fazem parte dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e por seus efeitos em salade aula.

Quanto ao conceito são pressupostos adquiridos de experiências prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual destas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudanças.(SIEGEL, 1985; HARVEY, 1986; BARCELOS, 1995, 2006).

Quanto ao ensino de LI, nunca se discutiu tanto sobre crença nas pesquisas feitas. Em termos gerais, como é discutido pela autora, e como apontado por Freire & Lessa (2003:169) “crenças são opiniões e ideias a respeito de algo ou alguém”.

Pajares (1992) afirma que as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas e são fortes indicadores de como elas agem. A importância das crenças no processo de ensino e aprendizagem está relacionada, principalmente, à sua influência na abordagem de aprender dos alunos. Converindo com esta ideia, Barcelos (1995) afirma haver uma relação entre crenças e comportamento, que depende de alguns fatores como, por

exemplo, a experiência prévia de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o seu nível de proficiência, a motivação do profissional da educação e o contexto escolar. Ainda segundo Pajares (1992), as crenças devem ser inferidas através das afirmações verbais dos participantes (de um contexto de ensino e aprendizagem) e também de suas intenções e ações.

Araújo (2006) postula que as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula e que as ações e decisões dos professores podem ser um reflexo de suas crenças a respeito de sua ação em sala de aula em relação aos seus aprendizes quanto a linguagem da LE e o processo de ensino-aprendizagem de LI.

É importante que as crenças sejam compreendidas e processadas de forma significativa para o alunado e possa ser identificadas como crenças quanto à aprendizagem da LI. Nesse sentido, corresponde uma profunda verificação sobre as experiências do docente quanto à interpretação e desenvolvimento no ambiente escolar e contexto social vivenciado pelos aprendizes na confirmação de que todos os envolvidos usem suas crenças na difícil tarefa de ensinar e aprender LE.

1.2 Qual a finalidade de ensinar e aprender inglês?

A relevância da LI quanto ao ensino e aprendizagem tem se consagrado como uma segunda língua na maioria dos países. Essa língua está inserida nos mais diversos contextos e incessante nos meios da publicidade que solidifica sua importância ao ajustar a comunicação óptica da língua. Como aponta Rajagopalan (2010:21), “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”. Ventura (1989:36 *apud* OLIVEIRA, 2006:12), no final do século passado, via essa expansão como uma verdadeira epidemia:

O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade. (VENTURA, 1989:36 *apud* OLIVEIRA, 2006:12).

Atualmente, o uso da língua inglesa nos diversos contextos universais solidifica sua relevância e influência ligando cultura e ciência em consequência de uma linguagem eficiente e global que no mundo do trabalho se expande significativamente levando as nações adotarem o inglês como o idioma oficial do mundo dos negócios.

Já Le Breton (2005:21) afirma que o inglês teve uma geopolíticarelativamente simples e, de língua nacional, se tornou imperial, e tende atornar-se universal, e não apenas por uma questão de geografia. Segundo o autor:

ele [o inglês] aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito (LE BRETON, 2005:21).

Nesse sentido, a língua inglesa não pode ser vista como um fenômeno linguístico porque essa língua se expande ao passo que a evolução seja representativa tanto cultural quanto tecnológica. Em conexão com esse embasamento teórico Rajagopalan (2010), afirma que o que temos hoje é uma língua sem dono, sem tutelas e custódias de não-humanização em particular, pertencendo, na verdade, a quem dela faz uso, devemos estar conscientes e buscar ensinar nossos aprendizes a usar a língua com outros propósitos, como por exemplo, promover a solidariedade mundial e a cidadania, calcados em objetivos emancipatórios e transformadores (LEFFA, 2006; ROCHA, 2010).

1.3 PCN – Educação Brasileira

As diretrizes básicas e essenciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se confirmam na relação com as sugestões propostas pelo referido documento e o que efetivamente ocorre na sala de aula. Segundo os PCN (2006:5), “o objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.”

Servem, portanto, como uma forma de direcionar escolas e professores sobre como o ensino deve proceder, formas de ensino, o que vale salientar entre outras informações nela contida que servirão como alicerce para um bom desempenho no ambiente escolar. Entretanto, o PCN está baseado nos princípios do cidadão, inclusão e democracia, uma vez que, a sociedade contemporânea enfrenta dificuldades diversas relacionadas à falta de qualificação profissional, falta de ensino de qualidade, exclusão, evasão escolar, entre outros.

“O ensino de LE não é visto como elemento importante na formação do aluno, como direito que lhe deve ser assegurado. Frequentemente essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo”. (PCN, 1998:24)

Percebemos que as informações contidas nos PCN da LE (1998) já nos sinalizam, de igual modo, para a necessidade de se traçar um diagnóstico dos conhecimentos que os alunos possuem, pois ao refletir sobre as práticas de leitura e de escrita que se tem contato no cotidiano o aprendiz traz consigo conhecimentos e experiências que auxiliarão no processo de ensino e aprendizagem da LE (ABREU, 2011).

No entanto, segundo Rodrigues (2011) e Virmond (2004), as bases deste documento possuem lacunas no embasamento teórico principalmente na compreensão da linguagem, pois a minimiza a uma perspectiva puramente funcional e instrumental, priorizando a função da competência discursiva.

Nos PCN se reconhece que um dos objetivos do ensino médio é o compromisso com a educação para a vida profissional(trabalho), e que a LI é de grande importância para as pessoas nesse tópico. Constata-se, pois, que é

imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho.(BRASIL, 1999:149)

Nos PCN quanto às orientações dispõem tópicos relevantes no ensino da LE e a dimensão de diversas contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, como: conhecimento alargado das habilidades comunicativas, leitura, oralidade e auditivas com finalidade de ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal de acordo com o ambiente em que está inserido.

O ensino-aprendizagem numa escola pública é vista sem nenhuma referência de boa qualidade. Nos estudos da especialista Brito (2009 *apud*LIMA, 2009) ela questiona as orientações apresentadas pelos PCN quanto às habilidades e competências que se objetiva alcançar no ensino de língua estrangeiras modernas que enfocam “a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional [...]” (Brasil, 1999^a. 132). Levando-se em conta a escassez de recursos didáticos e de outras ordens encontradas por professores e alunos para o desenvolvimento de atividades que envolvam as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa – e atentando para o fato de que “mesmo a classe média que normalmente frequenta cursos particulares de inglês durante 5/7 anos geralmente perde a fluência alcançada no curso depois que termina os estudos”. (Moita Lopes, 1996:131). Seria legítimo que o professor de língua inglesa priorizasse a habilidade de leitura por acreditar que essa é em consonância com Moita

Lopes (1996:130) “(...) a única habilidade que atende as necessidades educacionais que o aprendiz pode usar em seu próprio meio [...] e que pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE?”. Até que ponto pode ir à autonomia do professor ao fazer um plano de curso que despreze, por assim dizer, as orientações dos (PCNs) quanto ao enfoque nas quatro habilidades linguísticas? E mais, essa mesma abordagem que prioriza a leitura como enfoque seria interessante para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental?

Para responder, Schmitz (2009 *apud* LIMA, 2009) em seus estudos diz que a carga horária nem sempre é favorável para a disciplina de línguas estrangeiras nas escolas públicas. O número de horas, que a LI tem nas escolas públicas, é pouco e o tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades. É por essa razão que os PCN (Brasil, 1999a) recomendam que a ênfase seja dada ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Se o aluno não continua a estudar a língua estrangeira, ele perde a fluência e a coragem de tentar falar. No entanto, sem ouvir e falar diariamente a LI, o aluno tende a se esquecer das regras gramaticais que aprendeu e internalizou durante as aulas. Todos sabem que redigir bem na própria língua materna é uma atividade árdua, que exige muita interação entre aluno e professor ou escritor e leitor. É notório perceber as inúmeras dificuldades quando se trata de escrever numa língua estrangeira.

Primeiramente Moita Lopes (1996:131) *apud* Lima (2009:14) afirma que apesar da escassez de recursos e métodos diferenciados para execução das atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever com relação à aquisição da LI destacando o fato de que “mesmo a classe média que normalmente frequenta cursos particulares de inglês durante 5/7 anos geralmente perde a fluência alcançada no curso depois que termina seus estudos”.

Já Schmitz (*apud* LIMA, 2009:14) discorda de Moita Lopes (*op. cit.*) quanto às escolas particulares ou institutos de idiomas, que ao percurso dos anos de estudo que:

não é possível afirmar categoricamente que todos os alunos que terminaram cursos de línguas em escolas de idiomas no Brasil esqueceram a língua estrangeira. Muitos usam, no dia a dia de seu trabalho, o idioma que aprenderam nos institutos de idiomas. A realidade é que muito mais brasileiros falam inglês e outras línguas estrangeiras do que os ingleses ou americanos. (SCHMITZ *apud* LIMA, 2009:14).

Por outro lado, o professor orientado pela verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa passa a entender as dimensões desse processo, compreendendo, como afirma Siqueira (2009:80), que “as aulas de língua estrangeira devem, dentre outras coisas, servir como espaço para discussão de assuntos relevantes para a formação do (a) aprendiz”.

Moita Lopes (1996) e Scheyerl (2009) também são enfáticos no tratamento da questão e ambos defendem a posição de que a escola, como instituição, não sirva o propósito de apenas fornecer instrumentos adequados ao contexto dos alunos de LE, mas, essencialmente, meios de instrução que estimulem a consciência crítica, refletindo habilidades que, por si só, se mostrem socialmente justificáveis. Complementa Scheyerl (2009:136):

A ausência de consciência crítica em nossas salas de aula deve-se, segundo Freire, aos seguintes “pecados” do nosso sistema educacional: o professor é o “sabe tudo” e o educando pouco ou nada sabe; o professor emite comunicados em vez de se comunicar; a escola é quem determina planos de curso e programas e cabe aos alunos se adequarem aos mesmos.(SCHEYERL, 2009:136).

Quanto aos professores e instituições de ensino, todos necessitam, mais do que nunca, compreender o mundo que estamos vivendo ao passo da vida social, política, e econômica. A direção desse ensino-aprendizagem de LI vem atendendo as exigências dos novos tempos instigando cada vez mais um ensino mais inclusivo. Para isso, é necessário compreensão e associação de um desenvolvimento global em que muitos fatores fazem parte como as culturas que se misturam como diria Mia Couto (2009), e as identidades se fragmentam, se reconstroem o tempo inteiro. “A transformação é perceptível quanto dinâmica e vai continuar na sua trajetória de transformação mais rapidamente do que imaginamos para atender às necessidades de cada geração”.

1.4 Crença e Prática

Ao que se refere à crença há controvérsia no que se diz ou faz entre discurso e prática. De acordo com Borg (2003:91), “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”. Pesquisadores iniciantes sempre querem saber: o que se pode considerar como crença – o que alunos e professores dizem ou fazem? Nessa vertente, o que fica evidente é que nem sempre agimos de acordo com o que imaginamos, a partir daí haverá uma possível divergência quanto ao que se imagina e o que se faz.

Johnson (1994) explica a dissonância de crenças e ações afirmando que algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma, na qual eles possam se basear.

De acordo com Johnson, (1994:39):

Os professores podem vivenciar uma boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsciente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professor e sobre seu ensino. (JOHNSON, 1994:39).

Muitos aspectos contextuais podem atingir a exercício dos profissionais da educação. Assim, os encontros no ambiente escolar poderiam ser uma oportunidade para explorar diferentes métodos ampliando a visão do aprendiz e do professor da LI desenvolvendo pontos de vistas relacionados à esperança, à paz, à cidadania, aos direitos humanos, a condutas, a valores, crenças, tornando o processo prazeroso e significativo para ambos.

Segundo Borg (2003:81):

As crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças. (BORG, 2003:81).

Borg (2003:94) cita os seguintes fatores contextuais que moldam a realidade das salas de aula, e conseqüentemente, podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças: exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação). Borg(2003:94-95) salienta, ainda, outros fatores citados em estudos como os de Richards & Pennington (1998): salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, além de carga excessiva de trabalho. Borg (1998) afirma que as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos tem um impacto poderoso na sua prática.

A jornada dos professores envolvidos em preparar docentes de LE é árdua, principalmente a de LI devido a grande diversidade de ensino propostos pela universidade. No entanto, ao passo que o inglês se torna acessível conseqüentemente seu papel significativo na sociedade sofre transformações e adaptações que são feitas na formação de professores nas reflexões de:

Expandir o olhar para além da sala de aula quando ensinamos inglês significa, por exemplo, ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura, inclusive aquela que se revela nas músicas. (LIMA, 2011:49).

Ter contato com alunos não nativos da língua alvo é o objetivo almejado colocando em prática tudo que adquiriu na sua formação. Sem o reconhecimento dos investimentos que é longo e árduo quanto a conduta de um professor não encontrará um perfil que atenda as necessidades do ensino enquanto educador reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Almeida Filho (1993) postula que os professores, quando adentram em suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino. Para maior compreensão dessa abordagem, Almeida Filho (*op.cit*) afirma que o professor necessita desenvolver uma crescentemente explicitada e teoricamente iluminada competência, a que ele denomina *competência aplicada*. A competência aplicada é aquela que desenvolve a habilidade no professor de ensinar de acordo com sua consciência admitindo usar em seu discurso explicações plausíveis de como ensina e como adquire os resultados.

Na perspectiva de diversificar o ensino e transformar aulas sedentárias sem nenhuma meta ou que desperte nos alunos o interesse pela LI, Leffa (2001) abrange seu olhar para mudanças muitas vezes dispensadas pelo educador:

A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. (LEFFA, 2001: 2).

Entre muitas ações governamentais, associações de professores, secretaria de educação, dentre outras instituições que oportunizam a reciclagem do trabalho do educador quanto às metodologias já vistas durante sua formação. Nesse sentido, faz-se necessária uma avaliação sobre seu compromisso com a educação.

Cavalcante e Moita Lopes (1991) afirmam que os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática do ensino, e esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a flexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para sala de aula. Nessa perspectiva, os autores demonstram uma reflexão que tem que ser vista como uma raiz de atividades de pesquisa e seria ser perpetuo durante a formação do professor-aluno, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador crítico de sua própria prática de aprendiz e professor de línguas.

Em síntese os autores Cavalcante e Moita Lopes (*op.cit*) criticam o fato de muitos professores acreditarem que a conclusão da graduação implica o término da sua formação. Aderindo ao estudo, Almeida Filho (1999:96 *apud*FELIX) concordacom tal crítica e acredita que esse fato é devido a uma falta de visão quanto à importância da continuação da formação do professor, que deveria ser desenvolvida inicialmente pela e na universidade.

Almeida Filho (1995) enfatiza para essa questão. No mesmo sentido Cavalcante e Moita Lopes (1991), afirmam que a palavra *formação* indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo.

Nos estudos de Lima (2011 *apud* VOLPI, 2001) quanto à formação na universidade, elesdestacam que:

a responsabilidade com a formação do professor deve ser da universidade, visto que esta é a instituição capaz de fornecer uma formação concreta que se adapte às necessidades de atuação dos docentes, permitindo uma integração entre teoria e prática e fornecendo subsídios para executar a docência com segurança e competência.(LIMA, 2011 *apud* VOLPI, 2001).

A concepção da formação de professores tem mudado ao longo do tempo quanto à teoria e prática, fixando vestígios de um trabalho defasado. O que podemos observar é que nos cursos de Letras, especialmente no que tange à formação do professor de Inglês, é uma formação linear, calcada em um aprendizado técnico, isto é, mistificado pelo embasamento teórico, que muitas vezes torna-se um ensino desmembrado sem conexões reais de sala de aula.

Percebe-se que muitos estudiosos vêm trabalhando sobre crenças a respeito dos professores. Tabachnick e Zeichner (1984) apresentam as crenças de professores como sendo uma interpretação reflexiva e socialmente definida das experiências que servem de base para ações subsequentes. Clark (1988:5) define crenças de professores como sendo pré-concepções e teorias implícitas. Ele observa que o uso dessa teorização não se mostra consciente com o que se pode encontrar em livros didáticos ou em palestras de professores, pois ela tem uma tendência a ser tomada como um agregado eclético de preposições do tipo causa-efeito de muitas fontes, regras e generalizações retiradas de experiência pessoal, crenças, valores e preconceitos.

A posição de Pajares (1992) é de que a pesquisa educacional deveria dar mais enfoque às crenças de professores. Segundo o autor, a dificuldade de estudar crenças de professores é causada por problemas de definição, conceituações pobres e facetas diferenciadas do que seja

crença. Nespor (1987) também segue essa linha de pensamento ao afirmar que, apesar da argumentação de que as crenças das pessoas mostram-se influências importantes para os modos como elas conceituam as tarefas e aprendem com as experiências, pouca atenção vem sendo dispensada ao papel das estruturas e funções das crenças dos professores.

Relatos vivenciados diariamente pelo descaso são parte integrante do currículo do aluno com o ensino direcionado a atividades de vocabulário sem nenhum subsídio que desperte a atenção do alunado tornando exaustiva e monótona as aulas e o interesse de aprender é colocado em segundo plano.

Ao longo da carreira o professor de escola pública enfrenta momentos difíceis por motivo de sobrevivência assumindo aulas que não são de LI passando a preencher uma carga horária. Porém, se torna testemunha e soma um problema contínuo vivido com simplicidade e desdenhado por ele mesmo, que não atende as expectativas de aprendizagem da disciplina adquirida.

O descaso com o ensino e aprendizagem da LI pela escola pública está presente até na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), quando seus autores afirmam que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, Educação Básica. Cap. II. Artigo 26/5 2013:20)

Nessa visão determinista pelo documento exclui a atenção à aprendizagem da LI ao passo que, ela está presente no cotidiano dos brasileiros, na música, cinema, televisão e sem mencionar a internet. Partindo dessa concepção a LE pode ser ou não enquadrada na grade curricular do aluno o qual demonstra que não é necessário seu uso. Partindo dessa concepção o ensino de uma LE traz uma cultura diferente para o alunado, análises, interpretações, reflexões um quadro indispensável formado pela cultura, responsável pelo vasto leque de conhecimentos adquiridos os quais se forma o cidadão.

Na mesma proporção temos mais um argumento dos autores do PCN reforçando a crença a seguir:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também

pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (Brasil, 1998: 21)

Gomes (1992) acrescenta que essa formação, cuja teoria não é relacionada à prática, faz com que os estudantes dos cursos de Letras tendam a procurar nas aulas receitas para a transmissão de informações e para a disciplina em sala de aula, apoiando-se em seus professores que são tidos como modelos para a sua ação.

O autor relaciona dois conceitos quanto ao papel do professor: o professor técnico e o professor prático autônomo. No primeiro conceito, seu profissionalismo é, sobretudo, instrumental direcionada a resoluções problemáticas a aplicação de teorias técnicas científicas. No segundo, visa suas atividades de embasamento teórico para prática como sujeito de sua ação levando em conta o contexto social, histórico e político.

Barcelos (2006) observa que “as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser os fatores que mais afetam a prática do professor”. Nesse sentido, analisaremos como se desenvolve a crença quanto ao ensino no contexto em sala de aula. Porém, será analisado como alunos quanto professor compreenderem as concepções a respeito do ensino e aprendizagens de línguas. Verificar o que os alunos esperam quanto ao conhecimento partilhado e crenças em sala de aula e oportunizando possíveis propostas de consenso entre prática e teoria para o professor.

A escola pública(alvo de críticas ao ensino de má qualidade) é exposta por parte dos profissionais da educação uma comodidade e descompromisso o conteúdo refletindo para muitos alunos ser o estopim para a desistência das aulas de LI.

Para Lima, (2009:3)

Considerando o caráter social das crenças e o professor como o principal mediador na construção dos referenciais em uma segunda língua, a formação apropriada do profissional que leciona LEs é fundamental para um trabalho de qualidade que favoreça o aprendizado efetivo do idioma. A capacitação docente e a reflexão sobre a presença das suas crenças nas metodologias adotadas contribuem também para a construção de um profissional crítico, reflexivo que reconheça as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da LE de forma a colaborar para que este aconteça de maneira prazerosa e eficiente.

Um reconhecimento de alto valor permanente às práticas das habilidades será no futuro como consequência a expansão vocabular conduzido pelo aprimoramento ao longo de anos de experiência concretizado pela vontade de aprender inglês e nunca ter desistido apesar dos problemas vividos quanto à aprendizagem na escola pública. Celani (1994:12) descreve o

panorama do ensino de línguas no Brasil ao afirmar que “gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola que ao final de uma experiência quanto as habilidades comunicativas frustrante, saírem funcionalmente monolíngues”.

Em território nacional, estudos e discussões tem se justificado pela ação social sobre a aprendizagem de LE, no entanto, tem sido o percalço por parte dos envolvidos na educação linguística. Nesse viés Moita Lopes (1996), mostra que uma das dificuldades acirradas pela LE nos currículos escolares é exatamente a de se justificar socialmente a sua presença. Afirma o autor:

Uma disciplina escolar que não tem justificativa social só pode cooperar com uma visão de educação que tem como objetivo fazer os alunos se adequarem ao status quo. [...] A educação deve dar meios aos aprendizes de agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com seus interesses (cf. FREIRE, 1974 *apud* MOITA LOPES, 1996:132).

Esse abandono, segundo Csizér&Dornyei (2005: 639), se deve “parcialmente a um tipo de processo de desilusão que ocorre quando as pessoas percebem que suas expectativas não foram alcançadas”. A escola não é só um espaço democrático, mas também, é um ambiente social em consonância com o currículo possibilitando mudanças significativas a margem de valores construídos pelas ações sociais.

Considerando a crença como fator principal na construção da LI é fundamental no trabalho de qualidade e aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem confirmado pelos autores:

A conscientização do professor vai permitir que ele conheça suas crenças, seus mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como ensinar e aprender línguas, permitindo que se torne mais crítico na tarefa a que se propôs. [...] a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e conseqüentemente o início de tentativas de modificação de alguns aspectos ligados à prática em sala de aula. Mesmo que o professor venha, a partir desse momento, a optar por uma solução anteriormente adotada, terá uma compreensão crítica de sua práxis e sua decisão ocorrerá por opção e não por falta de enxergar alternativas. (DIOGENES, 2011) *apud* FONSECA, (1999).

As concepções e práticas na visão do professor devem constar como alicerce para desenvolver seu papel de mediador do conhecimento com qualidade ao acrescentar que as situações são constantes e pertinentes no decorrer das aulas, o qual tem a autoridade para trazer soluções eficazes no processo de ensino aprendizagem.

1.5 Crer e Agir

Qual a relação entre crenças e ações? Segundo Woods (2003) a questão da relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa das crenças dos aprendizes, e acrescento, principalmente, das crenças e da prática dos professores. De acordo com o autor, as crenças se encarregam de definir as ações como também as ações podem ter uma possível influência às crenças. E diante desse embasamento teórico afirma-se que não são únicos meios de compreender essa relação.

Nos estudos de Richardson (1996), recentemente admite-se que não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a “mudança nas e/ou formação” de novas crenças.

Em síntese, podemos perceber diante da colocação do autor que o aluno ao assistir filmes, ouvir músicas ou documentários na língua alvo e interagir com os colegas, tende a ter progresso que é um começo de crença o qual o beneficiaria no conhecimento da língua. Nesse sentido, o professor também pode utilizar desses recursos e perceber os resultados o qual pode aderir a uma mudança significativa para suas aulas.

Em se tratando de crenças e ações conforme afirma Barcelos (2003:6) “crenças têm impacto nas ações que por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”.

Nessa mesma perspectiva, Borg (2003:95) explica que “a cognição não somente molda o que os professores fazem, mas é moldada, por sua vez, pelas experiências que os professores acumulam”. De maneira semelhante, Woods (2003:226) admite que “crenças e ações estão relacionadas de maneiras complexas e indiretas”. Também para Breen, Hird, Milton, Oliver e Thwaite (2001), “a relação entre princípios e práticas é interativa, ou seja, o que os professores fazem em sala de aula e suas constantes decisões testam muitos de seus princípios”.

Kalaja (1995:192) contesta pesquisas sobre crença quanto a aprendizagem de línguas, visualizadas como “entidades cognitivas encontradas dentro da mente dos aprendizes da língua” e se mantém firme nesse conceito. Apesar do autor não concordar,, ressalta a pesquisa de Holec (1987) que sugere que as crenças podem ser modificadas. A autora aborda na sua investigação sobre crenças de que a linguagem se direciona as ações interacionais que corresponde ao contexto social real e que o conhecimento científico como também as concepções leigas são “vistas como construções sociais de mundo” (Kalaja, 1995:196).

A autora Kalaja (*op. cit*) ainda define crenças como construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis. De acordo com a autora, as crenças mudam conforme cada ambiente vivenciado por cada aluno, de um tempo para outro, numa diversidade de contextos que muda até dentro do mesmo contexto. Nessa colocação, a autora concretiza seu estudo que deve ser analisado a crença a partir de “trechos de fala” como também escrita e aprendizagem da segunda língua.

2. O PAPEL DO APRENDIZ EM RELAÇÃO À AUTONOMIA

O olhar quanto à aprendizagem da LI na escola pública são centralizadas no professor, aluno e escola, contemplando uma interação recíproca social. Todavia, o professor pode instigar alterações no comportamento da escola e do aluno correspondente ao aprendizado da LE desmistificando a posição monótona que o profissional assume diante de suas aulas.

Assim como na aprendizagem em geral, o ato de aprender línguas é ativo e não passivo. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave. (SCHUTZ, 2003).

Almeida Filho (2005) menciona a existência de uma motivação significativa de alunos do 6º ano, tornando-se notório a perspectiva de uma nova língua, mas que gradativamente vai perdendo o interesse que se confirma no término do ensino médio.

Dessa forma, a motivação persiste apesar da resistência e da necessidade prevista por muitos como fator integrante social e cultural. Entretanto, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa*, enfatiza que ter respeito à autonomia e à identidade do educando exige dos professores uma prática coerente como o saber:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas, [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996:107).

Dessa forma, os PCNs não definem o termo autonomia, mas destaca como “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (Brasil, 1998:94). Apesar da pouca carga horária e salas superlotadas, diversos turnos para executar e uma grande desmotivação surge tanto por parte dos estudantes e a LI em particular no ensino médio o qual optam por espanhol como mito de uma LE mais fácil para prestar o ENEM. “Gostaria de saber como o professor deve agir em sala de aula, para estimular o aluno a construir seu próprio conhecimento em LI.” Qual seria a metodologia

mais adequada à realidade da escola pública para que o aluno seja estimulado a aprender e a desenvolver sua autonomia dentro e fora da sala de aula?

Já Paiva (2007) postula que:

A metodologia mais adequada não impõe aos alunos essa ou aquela habilidade e não decide *a priori* o que é mais importante para seu futuro. Sou contra o foco exclusivo da leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução. Primeiro porque não defendo que o professor tem o direito de fazer essas escolhas passando por cima dos desejos dos alunos, segundo porque parto da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. (PAIVA, 2007).

Quanto ao que é exposto e diante da diversidade do ensino aprendizagem percebe-se que o professor pode usar métodos que beneficiem os alunos na desenvoltura das habilidades comunicativas. O ensino de línguas dedica-se uma atenção interativa como são ministradas as aulas com finalidade de que todos os alunos interajam na simultaneidade do universo estrangeiro com intuito de descobrir e ser reflexivo diante dos conteúdos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa será de estudo de caso que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Como também, qualitativa que estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

O contexto de coleta de dados foi feito através de um questionário com posse de dez questões em uma escola estadual do agreste paraibano em que essa instituição de ensino disponibilizou os aprendizes para execução dessa pesquisa.

Participaram da pesquisa cinquenta alunos do 3º ano do Ensino Médio solicitando aos participantes que respondessem um questionário (que pode ser visto no apêndice desse artigo) com dez questões objetivas e duas abertas, tendo como finalidade investigar as crenças tanto de professores quanto de alunos no ensino aprendizagem na aquisição da segunda língua na escola pública.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Dentre muitos meios de se checar informações e conclusões em pesquisas o questionário é uma metodologia científica eficaz. Como aponta Rajagopalan (2010:21), “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”. Em relação a essa pesquisa usou-se o questionário com o objetivo verificar a opinião sobre o ensino aprendizagem das quatro habilidades da língua inglesa no contexto escolar público.

A coleta de dados foi usada em uma única etapa num total de cinquenta alunos jovens e adolescentes entrevistados correspondentes a uma turma do 3º ano do ensino médio no término da educação básica numa escola estadual localizada no agreste paraibano.

A língua inglesa como idioma global define uma quase obrigação no conceito de adquirir uma qualidade de trabalho melhor para quem já está trabalhando ou quem inicia já que ter conhecimento em um segundo idioma já faz uma grande diferença.

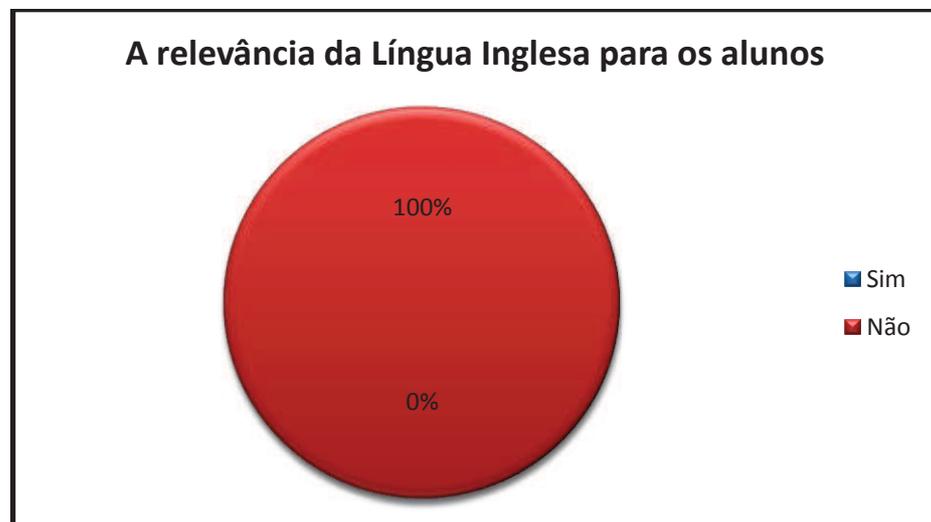


Gráfico 1: A relevância da língua inglesa

Em relação a primeira questão da pesquisa como resultado unânime de 100% dos alunos afirmaram que a língua inglesa é importante no processo de ensino aprendizagem pois a globalização faz com que se torne algo fundamental. O Inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, enfim, a língua da

comunicação com todo o mundo. Isso confirma o reconhecimento da necessidade de aquisição da segunda língua como fator indispensável a formação do indivíduo social.



Gráfico 2: Informações sobre o desenvolvimento das aulas de inglês.

Quanto a segunda questão que envolve o fracasso do ensino da língua inglesa na escola pública em que os alunos possuem três opções para manifestar sua opinião mediante o convívio de anos nessa escola definindo 95% dos participantes afirmaram ser o governo responsável, 3% os alunos e 2% os professores referentes ao ensino defasado atual.

No entanto, numerosas implicações são mencionadas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, desde a falta de estrutura das escolas até os problemas socioeconômicos nos quais os alunos estão inseridos. Tais problemas interferem diretamente no desempenho das atividades comunicativas em sala de aula. Reconhecer esse fracasso nessa fase de formação de curso é pertinente porque traz todo um histórico de aulas não vivenciadas a fio, como também, professores que não desempenham o papel adequado de mediar o ensino de língua inglesa nas quatro habilidades.



Gráfico 3: Análise do procedimento das aulas

A realização das aulas de inglês com estas características e objetivos requer empenho e dinâmica no horizonte metodológico onde está inserido o contexto. A princípio, busca-se orientação através dos conceitos acerca do tema em questão, objetivando facilitar sua compreensão e desenvolvimento.

Assim, a metodologia ministrada pelos professores no ensino de língua inglesa é eficaz na aprendizagem o que se referiu a terceira questão posta com reflexões resultando em 58% dos alunos afirmaram que sim. O que implica dizer que há uma satisfação momentânea dos alunos. No entanto, 42% dos alunos afirmaram que não. O que nos possibilita analisar uma divisão quase homogênea refletida à prática em sala de aula.

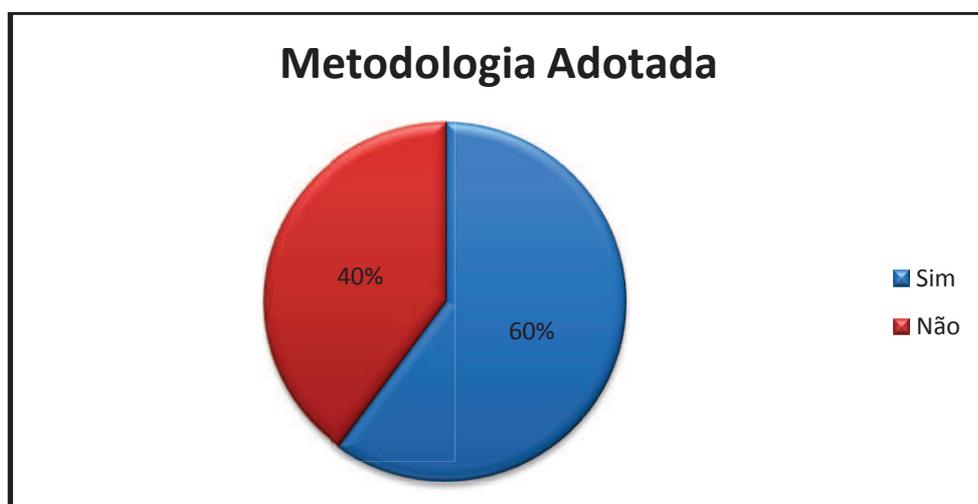


Gráfico 4: Dados sobre a metodologia adotada

Em relação, a quarta questão ao analisar a opinião do aluno a metodologia adotada por seus professores se houve uma contribuição significativa quanto as habilidades em sala de aula. Os alunos se mantiveram convictos quanto ao desenvolvimento da aprendizagem que 60% dos alunos afirmaram que sim contribuindo beneficemente para desenvolvimento das competências cognitivas. Embora, 40% dos alunos afirmaram que não. O que corresponde dizer que uma minoria não se adaptou aos métodos pelo professor no processo decorrente das aulas.



Gráfico 5: Informa o desempenho das habilidades

Uma das questões relevantes e como base de toda pesquisa é referente ao ensino das quatro habilidades na desenvoltura do ensino aprendizagem da língua inglesa conforme os procedimentos concedidos pelo professor. O resultado alarmante, mas real em 94% dos alunos afirmaram não têm o uso das habilidades adequadamente durante as aulas o que reflete um descompromisso por parte do professor como mediador da disciplina alvo. Ao passo que 6% dos alunos afirmaram que sim. Uma porcentagem mínima, mas que confirma um déficit em conhecimento da língua alvo.

Almeida Filho (1993) acredita na possibilidade de se detectar uma incompatibilização entre a abordagem de ensinar do professor e a forma de aprender dos alunos, o que poderia gerar desistência e dificuldade para o ensino/aprendizagem da língua alvo, justificando também a importância de se saber sobre a cultura de aprender.



Gráfico 6: Informa a interação nas atividades

Referente à sexta questão é nítido que seja usado atividades para acréscimo de compreensão do conteúdo explanado em sala pondo a prova muitas dúvidas devido a defasagem do ensino em si quanto a interação gradativa resultando em 89% dos alunos não interagem durante as atividades o que concretiza ações dispersas diante do conteúdo. Essa informação reafirma o não interesse em realizar as atividades com compromisso. Porém, 11% dos alunos interagem durante as atividades reafirmando uma visão mínima construída pelos que buscam por si próprios essa interação nas atividades. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de aprender línguas é ativo e não passivo. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave. (SCHUTZ, 2003, *on-line*).



Gráfico 7: Aponta o uso de aparelhos eletrônicos nas aulas

Na realidade, a escola não disponibiliza aparelhos eletrônicos, nem lugar apropriado para seu uso em que 5% dos alunos afirmaram que sim e 95% dos alunos afirmaram não usar adequadamente os aparelhos eletrônicos em sala, uma vez que, os métodos (escrita) utilizados durante as aulas não ressarcem a necessidade dos alunos em sala de aula em desenvolver as habilidades comunicativas no intuito de aprimorar o ensino aprendizagem. É o que aborda a sétima questão na visão de que sempre há algo para ser feito em melhoria desse estudo partindo da assistência governamental em propor instrumentos e espaço e por parte da escola e professores, a atenção correta desse procedimento de ensino.



Gráfico 8: Informa a aprovação do material didático

A oitava questão aborda sobre o material didático adotado pela escola colaborando com o aprendizado da língua inglesa. Nesse sentido, 96% dos alunos afirmaram que sim e 4% dos alunos afirmaram que não. O que determinando uma visão dos estudantes de só conhecerem o material didático como o único meio de conhecer um pouco da língua inglesa.

A finalidade de aprender inglês em escola pública para muitos alunos é desestimulante ao passo que vão percebendo na etapa final do ensino médio visando o enem como um obstáculo para prosseguir a vida de estudante a nível superior por muitos alunos almeçados, o sonho do curso profissional. Por esse motivo a penúltima questão aborda a finalidade de aprender inglês na escola pública.



Gráfico 9: A finalidade de aprender inglês

Segundo esses resultados percebemos a diversidade em opinar as finalidades para esses alunos em aprender inglês na escola pública. Apesar das dificuldades atuais encontradas tanto pela escola, professores e alunos sobressaema motivação com 60% dos alunos em aprimorar a cultura de outros países ao identificar o interesse por novos ambientes e formas sociais.

Quanto ao falar inglês ao que corresponde a 25% se encaixa no perfil dos estudantes para se comunicarem mesmo com o vocabulário limitado provando para eles mesmos a realização de se corresponder com um nativo da língua inglesa. Em relação a aprender a língua inglesa como chances maiores e classificatórias na área de trabalho no que resulta em 10% dos entrevistados demonstrando uma ampla falta de conhecimento em possibilidades de empregos qualificados ao possuir as habilidades da língua inglesa como chave de sucesso na carreira que deseja seguir.

No entanto, as expectativas para o ENEM relacionados a 15% não são nada satisfatórias em relação a continuidade dos estudos no nível superior e a justificativa para essa porcentagem é a confirmação da língua espanhola como opção de língua estrangeira na prova do enem. Segundo os participantes ao alegarem ser mais fácil a língua espanhola ao invés de língua inglesa. Isso implica que por mais tempo de uso na escola pública foi utilizada a língua inglesa em consonância com um ensino defasado e negligente tornando-se o pivô das discussões ao que se refere em não saber falar nem escrever a língua inglesa ao término de ensino médio.

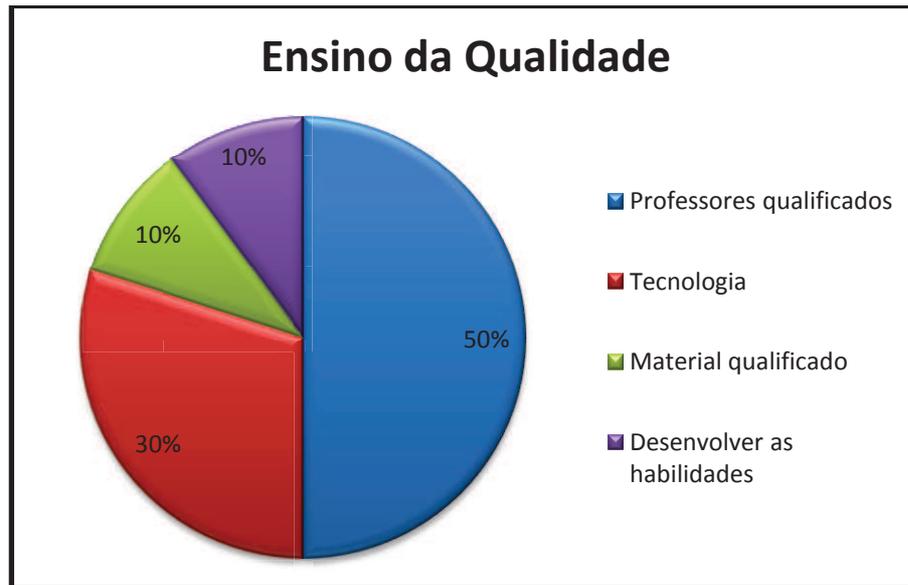


Gráfico 10: Ensino de qualidade.

Em síntese dos resultados do questionário a última questão aborda como seriam na opinião dos alunos as aulas de língua inglesa no ensino aprendizagem com qualidade que propõe quatro fatores importantes. No entanto, como primeiro fator, as opiniões discreparam de forma linear com 50% dos alunos afirmaram que deveriam ter professores qualificados. Lopes (1996:130) afirma que “[...] a única habilidade que atende as necessidades educacionais que o aprendiz pode usar em seu próprio meio [...] e que pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE”? Até que ponto pode ir à autonomia do professor ao fazer um plano de curso que despreze, por assim dizer, as orientações dos (PCNs) quanto ao enfoque nas quatro habilidades linguísticas? Nesse sentido, nem todo profissional da educação tem a priori ser comprometido com o desempenho do ensino em sala de aula.

No segundo fator, a tecnologia com 30% como eixo entre compreensão versus aulas diversificadas com intuito de torná-las mais interessantes é o que mais sobressai nos relatos, e como possibilidade de usufruir de conhecimentos que eles não imaginam, mas que seja diferente a aula já a torna interessante.

No terceiro fator, segundo os PCN (2006:5), “o objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.” Em relação, ao material qualificado com 10% que de certa forma não atende a demanda de um ensino qualificado por ser limitado um livro e um CD.

No quarto fator, ao que se refere a desenvolver as habilidades com 10% assumindo a necessidade da prática em sala de aula, uma vez que, passa despercebido pelos educandos se

mantendo naquela velha prática cansativa e monótona autorizando os alunos a conceituarem que não tem muita importância em adquirir uma segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade de discutir e mostrar na realidade como o ensino aprendizagem da língua inglesa acontece na escola pública. Ouve-se atualmente uma clemência de atenção ao desempenho das habilidades que, por muitas vezes, não são praticadas como deveriam. Ao mencionar também que a escola não atende tanto em espaço e profissionais da área para um bom desempenho colocando o ensino de língua na mais baixa categoria de desenvolvimento qualificável.

Um aspecto relevante é a crença entre professores e alunos, uma vez que, a “dificuldade” em desenvolver as habilidades comunicativas numa segunda língua num contexto que muitas vezes é permitido deduzir o mau funcionamento no ensino aprendizagem por ser órgão público. Entretanto, a quantidade de alunos não dá condições favoráveis nem para o professor nem tão pouco ao aluno tornando-se uma prática inviável. Assim, ambos acreditam que ensinar e aprender uma língua estrangeira são, sobretudo, vivenciar dificuldades e aflorar o desejo de adquirir o conhecimento adiado.

Nessa perspectiva, percebemos que o trabalho que deveria ser moldado em conjunto com a escola e as aulas não tem relevância diante do fato de trabalharem a partir de suas crenças, sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Por outro lado, admitimos que o conhecimento (teoria) ou fazer (prática) andam juntos na educação poder ser o par perfeito para solução alarmante das dificuldades encontradas na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ARAÚJO, Denise Rodrigues de. **O Processo de Reconstrução de Crenças e Práticas Pedagógicas de Professores de Inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **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
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (inglês) de Alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos de Letras**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.) *O Professor de línguá estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1. FALE: UFMG, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. **As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos**. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem e Ensino*, vol.7, 2004.
- BORG, S. **Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study**. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 32, n. 1, 1998.
- BORG, S. **Teacher Cognition in Language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do language teacher**, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998

BREEN, M.P; HIRD, B; MILTON, M; OLIVER, R.; THWAITE, A. **Makingsenseoflanguageteachingteachers' principlesandclassroompractices**. *AppliedLinguistics*, v. 22, n.4, 2001.

CELANI, M.A.A. **As línguas Estrangeiras e a Ideologia Subjacente à Organização dos Currículos da Escola Pública**. São Paulo: *Claritas*, v.1, Dezembro. 1994

CLARK, C. PETERSON, P. **Teachers' thought processes**. In: WITTRICK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: focono professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

CSIZÉR, K. & DORNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, v. 55, n. 4, 2005.

FONSECA, M.R.F.S.T. **Prática e Teoria na (trans) Formação de Professores de Língua Estrangeira**. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996

GOMES, A. **O Pensamento Prático do Professor Reflexivo: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo**. IN NOVOA, A.(org.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HOLEC, H. **The Learner as Manager: managing learning or managing To Learn?** In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ED.). *Learn Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987.

JOHNSON, K. E. **The emerging beliefs and instructional practices of preserve English as a second language teachers**. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 10, n. 4, 1994.

KALAJA, P. **Students Belifes (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered**. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, 1995.

LE BRETON, J-M. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês.** In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional.** In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** Conversa com especialistas. São Paulo. Parábola Editorial. 2009

LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês nas Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplas escolhas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, LP. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** Intercambio, Anais do I InPLA(PUC-SP), 1991.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NESPOR, J. **The Role of Beliefs in the Practice of Teaching,** *Journal Curriculum Studies*, vol.19 N°4, 1987.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa.** *Crop*, v. 12, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: Teoria e Prática.** São Paulo: Edições SM. 2012 – (Somos Mestres)

PCNs. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** 2006.

PAJARES, M. Frank. **Teacher's Beliefs and Educational Research: cleaning up a messy construct.** *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **O lugar do inglês no mundo globalizado.** In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas, SP: Pontes, 2010.

RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. **The first year of teaching**. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDSON, V. **The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach**. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2.ed.). New York: Macmillan, 1996.

ROCHA, C. H. **O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada**. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SIQUEIRA, D. S. P. **Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?** In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHEYERL, D. **Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas**. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHMITZ, J. R. **Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?** In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHUTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas**. Disponível em *Coletânea de textos de Tópicos em Aquisição de Língua Estrangeira*. Ijuí, 2011.

SIEGEL, J. *koines and koineization*. **Languages in Society**, v. 14, 1985.

VIRMOND, Sônia Monclaro. **Gêneros do discurso - esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado – Setor de Ciências, Letras e Artes), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

VOLPI, M.T. **A Formação de Professores de Línguas Estrangeira Frente aos Novos Enfoques de sua Função Docente**. In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

TABACHNICK, B. R. & ZEICHER, K. M. **The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives**. *Journal of Teacher Education*, vol. 35.Nº6, 1984.

WOODS, D. **The social construction of beliefs in the language classroom**. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

APÊNDICE



Universidade Estadual da Paraíba

CIA – Centro Integrado de Aulas

Profª: Nathalia Sátiro

Aluna: Andreza Silva de Souza

QUESTIONÁRIO

O questionário tem como objetivo verificar a opinião dos alunos do ensino médio sobre o ensino-aprendizagem das quatro habilidades da língua inglesa no contexto escolar.

1 – Você considera o ensino da língua inglesa importante?

Sim Não

2 – Em sua opinião, o que você apontaria como fracasso o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas?

Professores Alunos Governo

3 – Quanto a metodologia ministrada pelo professor (a) é eficaz à aprendizagem?

Sim Não

4 – Diante dos métodos adotados em sala de aula houve uma contribuição significativa quanto as habilidades comunicativas?

Sim Não

5 – Quanto as habilidades ao ensino-aprendizagem do idioma são desenvolvidas com assiduidades conforme os conteúdos vistos em sala de aula?

Sim Não

6 – As atividades em sala de aula que simula a interação são construídas de forma gradativa?

Sim Não

7 – A escola como sistema institucional se adequa ao uso aparelhos eletrônicos para melhor compreensão da língua em uso?

() Sim () Não

8 – O uso do material didático adotado pela escola colabora com seu aprendizado?

() Sim () Não

9 – Qual a finalidade de aprender inglês na escola pública?

10 – Em sua opinião, como você acredita que as aulas de língua inglesa teriam um ensino aprendizagem de qualidade?
