



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

JOANDERSON FELIPE SILVA BARBOSA

**CRENÇAS DE EX-ALUNOS DO ENSINO PÚBLICO ACERCA DA PRÁTICA DA
ORALIDADE NAS AULAS DE INGLÊS**

**CAMPINA GRANDE
2017**

JOANDERSON FELIPE SILVA BARBOSA

**CRENÇAS DE EX-ALUNOS DO ENSINO PÚBLICO ACERCA DA PRÁTICA DA
ORALIDADE NAS AULAS DE INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Letras-Inglês.

Orientador: Prof. Ma. Senizia Cordeiro De Sousa Ramos.

**CAMPINA GRANDE
2017**

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.

J239c Barbosa, Joanderson Felipe Silva
Crenças de ex-alunos do ensino público acerca da prática da oralidade nas aulas de inglês [manuscrito] / Joanderson Felipe Silva Barbosa. - 2017.
34 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Prof. Me. Senizia Cordeiro De Sousa Ramos, Departamento de Letras Inglês".

1. Educação 2. Ensino do inglês 3. Habilidade oral I. Título.
21. ed. CDD 370

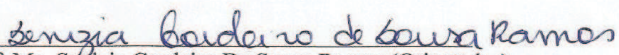
JOANDERSON FELIPE SILVA BARBOSA

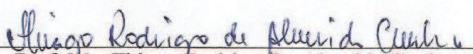
CRENÇAS DE EX-ALUNOS DO ENSINO PÚBLICO ACERCA DA PRÁTICA DA
ORALIDADE NAS AULAS DE INGLÊS

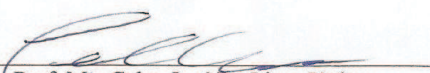
Trabalho de Conclusão de Curso da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras-Inglês.

Aprovada em: 31/07/2017.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
BANCA EXAMINADORA


Prof. Ma. Senizia Cordeiro De Sousa Ramos (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Thiago Rodrigo De Almeida Cunha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Celso José De Lima Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois nada acontece fora da Sua vontade e permissão.

Ao professor Técio Macedo, por engrandecer os encantos da língua inglesa ao redor do mundo.

Ao professor Thiago Almeida, por não me deixar ser enganado pelos encantos das teorias acerca da prática docente e ter se tornado um amigo importante.

À professora Telma Ferreira, pelos “carões” mais importantes que já recebi até o momento.

Ao professor Valécio Irineu, por demonstrar na prática como ser um profissional altamente qualificado sem ser arrogante.

À professora Nathalia Satiro, por me lembrar a importância da postura no ambiente de ensino/aprendizagem.

À professora Senizia Junior, pelo enfrentamento daquilo que não parece certo e não condiz com os nossos princípios.

A todos os envolvidos no PIBID, pela oportunidade ímpar de crescimento como pessoa, aluno e futuro profissional.

Aos amigos que estiverem comigo durante toda essa caminhada e conseguiram, bravamente, me aturar com toda minha chatice, questionamentos contínuos e posicionamento contrário às opiniões da maioria.

RESUMO

Tendo em vista a importância do processo de ensino de línguas através da utilização das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever –, essa pesquisa teve como objetivo verificar quais eram as crenças de ex-alunos, de uma escola pública do município de Campina Grande-PB, acerca da prática da habilidade oral nas aulas de língua inglesa no ensino médio, com o intuito de comprovar a hipótese de que estudantes ensino público aspiram por um ensino que dê importância à prática oral do idioma-alvo. Entre as bases teóricas que serviram de alicerce para este trabalho encontram-se as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), que orienta o ensino de língua estrangeira através do foco comunicativo; (BARCELOS, 2001; COELHO, 2005; MADEIRA, 2005; PROCHNOW et al., 2011), com os estudos sobre crenças dentro do âmbito educacional; (THORNBURY, 2005; HAMMER, 2011) sobre a abordagem da habilidade oral em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação. Crenças sobre o ensino. Habilidade oral.

ABSTRACT

Considering the importance of the language teaching process through the use of the four skills - listening, speaking, reading and writing -, this research aimed to verify the beliefs of former students, from a public school in the municipality of Campina Grande-PB, on the practice of oral skills in English language classes in high school, in order to prove the hypothesis that students from the public education aspire for a teaching that gives importance to the oral practice of the target language. Among the theoretical bases that served as a foundation for this work are the Complementary Educational Guidelines to the National Curricular Parameters of Secondary Education (BRASIL, 2002), which guides the foreign language teaching through the communicative focus; (BARCELOS, 2001; COELHO, 2005; MADEIRA, 2005; PROCHNOW et al., 2011), with studies on beliefs within the educational context and (THORNBURY, 2005; HAMMER, 2011) about the oral skills approach in the classroom.

Keywords: Education. Beliefs about teaching. Speaking skill.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	10
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
O QUE SÃO CRENÇAS?	10
COMO AS CRENÇAS PODEM AFETAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	11
A ORALIDADE EM SALA DE AULA	13
AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS	15
CAPÍTULO II	17
METODOLOGIA	17
CAPÍTULO III	19
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	19
COMENTANDO OS MOMENTOS OBSERVADOS	19
A OPINIÃO DOS ALUNOS ACERCA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LI	22
O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS A RESPEITO DA VONTADE DESSES ALUNOS?	28
CAPÍTULO IV	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA PROPOSTA DE AÇÃO	30
REFERÊNCIAS	32

INTRODUÇÃO

Embora já esteja difundida a questão da centralidade do processo de ensino-aprendizagem não mais estar em torno do professor, mas dos alunos, ainda existem contrariedades a esse modo de enxergar esse processo dentro da sala de aula de língua inglesa, e um exemplo claro disso é não questionar os aprendizes acerca de como eles creem que seria mais fácil absorver os diversos assuntos expostos durante as aulas ou quais habilidades eles têm maior interesse em desenvolver. Ou seja, não há consideração a respeito da opinião dos alunos sobre qual supostamente seria a melhor maneira de aprender.

A afirmação acima pode ser comprovada, por exemplo, através de uma pesquisa desenvolvida por uma professora do departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, na qual ela constatou que embora os alunos prefiram desenvolver a habilidade oral durante as aulas, a tendência é que a aprendizagem se torne cada vez mais instrumental. Como Zolnier (2012, p. 437), autora da referida pesquisa, aponta “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)”.

As aulas de língua inglesa no ensino público do nosso país não são vistas com bons olhos pelos aprendizes. São raras as vezes que algum aluno que está inserido nesse contexto irá demonstrar contentamento acerca daquilo está aprendendo durante essas aulas, como aponta Barcelos (2006a), as experiências na escola pública, em geral, são ruins e desmotivantes.

O que se ouve da boca desses estudantes são aspectos negativos desses momentos que parecem ecoar de uma escola para outra sem perder a força das recriminações, que vão desde críticas aos assuntos contemplados até a maneira de ensinar do professor, deixando em cheque a competência dos profissionais da educação, algo que pode ser constatado através da pesquisa de Barcelos (2006a).

Tais críticas refletem algumas deficiências do nosso sistema educacional, desde a educação básica ao nível superior. Quando se critica a fluência e maneira de ensinar de um professor, a desaprovação não recai somente sobre o indivíduo licenciado, mas sobre toda a formação pela qual ele foi submetido e recebeu aprovação e aval para exercer de maneira profissional o conhecimento adquirido. Quando as críticas são realizadas em relação à falta de recursos didáticos para tornar as aulas mais instrutivas, a desaprovação recai sobre falhas do sistema educacional.

Sendo assim, se já existem tantas deficiências dentro dessa esfera pedagógica, por que não ouvir a opinião do público-alvo de toda essa cadeia educacional? Muitos alunos nutrem expectativas acerca do aprendizado de língua inglesa, e em particular, a habilidade da fala parece ter maior notoriedade quando se trata da percepção de quem entende ou não do assunto, por isso existem tantas críticas contra professores de língua inglesa que não possuem fluência, pois demonstra falta de domínio sobre o objeto de ensino.

O que acreditamos é que a grande maioria dos alunos das escolas públicas, mais especificamente os alunos do ensino médio, foco dessa pesquisa, não está satisfeita com a maneira que as aulas de Língua Inglesa (LI) estão sendo ministradas, e que estes gostariam de encontrar mais concretude nos momentos dedicados ao aprendizado de uma língua estrangeira (LE) tão importante como a inglesa, para que conseguissem se enxergarem aptos a não apenas compreender o idioma, mas a se expressarem através dele diante de outros que já se expressam utilizando-o, isto é, conseguir exercitar a fala de tal maneira que se sentissem desinibidos para se comunicar oralmente.

Diante disso, tivemos como objetivo nesta pesquisa verificar quais eram as expectativas de ex-alunos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Campina Grande-PB acerca das abordagens das habilidades orais pelas quais estes já passaram, com o intuito de comprovar nossa hipótese de que eles gostariam de ter tido aulas que os possibilitassem alcançar a habilidade oral dentro da língua inglesa, pois acreditamos que a opinião daqueles que já percorreram todo o percurso da escola regular têm mais propriedade para falar dessa situação, que continua a acontecer com os atuais alunos da rede pública.

Para isso, averiguamos os possíveis causadores e/ou motivadores da não-prática das habilidades orais em sala de aula; identificamos os tipos de atividades aplicadas em sala de aula e checamos se essas possuíam foco comunicativo; verificamos o nível de interesse e participação dos alunos durante as aulas de LI e observamos o uso do idioma alvo por parte do professor.

Já existem diversos de estudos (FELIX, 1998; BARCELOS E COELHO, 2006; COELHO, 2005; OLIVEIRA, 2007) que analisam profundamente as dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas estrangeiras em relações às crenças que possuem acerca da prática docente. Entretanto, os trabalhos dedicados às expectativas dos alunos acerca do que eles deveriam conseguir desenvolver através da língua estrangeira são mais escassos, e devido a tal, surgiu-se o desejo de dar voz a esses alunos; ouvir o que eles desejavam, no que acreditavam, o que achavam melhor para si, já que devido à idade possuem maturidade suficiente para fazer escolhas e tomarem decisões acerca do próprio futuro.

Acreditamos ser justo ceder espaço para que o público alvo do processo educativo em LE tenha a oportunidade de expressar aquilo que esperavam alcançar no decorrer das aulas de inglês durante o Ensino Médio. Entretanto, sabemos que não é possível realizar qualquer tipo de mudança que difira do que já foi estabelecido oficialmente através de documentos que dão base para prática docente no país.

Portanto, para analisarmos as expectativas dos alunos da escola em questão, pretendemos dar foco em alguns pontos que são importantes levar em consideração, tais como as crenças, tanto dos alunos como de professores, acerca do processo de ensino-aprendizagem através de (BARCELOS, 2001; COELHO, 2005; MADEIRA, 2005; PROCHNOW et al., 2011); sobre o ensino das habilidades orais, nos deteremos às orientações de (THORNBURY, 2005; HAMMER, 2011); e para não fugirmos do que é previsto para Educação, trabalharemos observando as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que é o ciclo foco deste trabalho.

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O QUE SÃO CRENÇAS?

Definir crenças tem se mostrado uma tarefa difícil desde o início dos estudos acerca dessa temática através da Linguística Aplicada, no início da década de 80. Como explicam (PROCHNOW et al., 2011) “o conceito de crenças varia desde suposições, opiniões, ideias, expectativas, conhecimento intuitivo – implícito ou explícito, ou ainda atitudes, preconceitos e teorias pessoais. ”

Os autores que discorrem acerca de crenças trazem definições que convenham às próprias pesquisas, já que o conceito de crença varia de um contexto social para outro. A nós interessa as definições utilizadas para o contexto educacional, mais especificamente a questão de ensino e aprendizagem. Sendo assim, qualquer pessoa que procure por crenças dentro desse contexto encontrar interpretações como as de Coelho (2005, s.p) “impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário”; Felix (1998, p. 26) “opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem”.

Felix (op. cit., p. 26) além de definir crenças traz uma tabela em seu trabalho, desenvolvida por Pajares (1992), com definições de autores que antes dele já haviam conceituado o termo.

Autor	Definição
Rokeach (1965)	Proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou que faz de fato.
Abelson (1979)	Manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária.
Nisbett e Ross (1980)	Proposições explícitas de características de objetos e classes de objetos
Brown e Cooney (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento.

Sigel (1985)	Construções mentais da experiência, geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram como verdadeiros e que guiam os comportamentos.
Harvey (1986)	Representação da realidade que um indivíduo carrega consigo e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento.

Tabela 1 – Diferentes definições para crenças de Pajares (1992 apud FELIX, 1998, p. 26)

Madeira (2005, p. 19) é mais prático na sua definição e esclarece que a explicação mais direta para entender o que são crenças é através da distinção entre conhecimento e crenças. Para ele “conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática”.

Como é visível, existem diversas conceituações acerca do que são crenças, portanto, para esse trabalho, adotaremos a definição mais simples e direta que encontramos dentro da área da Linguística Aplicada e que é direcionada à questão de ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos (2001, p. 72) é a autora responsável por essa definição. Ela conceitua crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

COMO AS CRENÇAS PODEM AFETAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Embora exista essa dificuldade de definição, isso não torna o assunto menos importante, pois são as crenças que guiam por muitas vezes as formas de comportamento do aluno e do professor. Isto é, a forma do professor ensinar e a forma do aluno aprender. Como explica Barcelos (2006b, p. 06):

As crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento. Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos

possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

As crenças estão presentes em todas as camadas da sociedade e em todo tipo de relacionamento humano, Breen (1985 apud BARCELOS, 2004, p.125) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”, devido a isso, é relevante considerar a influência que essas formas de compreender o mundo possuem sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente em escolas públicas.

Em sua dissertação de Mestrado, Felix (1998, 27) apresenta uma resenha de uma pesquisa realizada por Horwitz (1985, 1988) na qual a autora, ao realizar um de seus estudos que visava determinar a existência de crenças comuns entre aprendizes de línguas, percebeu que algumas dessas crenças não poderiam ser ignoradas, pois afetavam o desenvolvimento do aluno dentro do seu próprio processo de aprendizagem. O grupo de alunos que serviram de colaboradores para pesquisa era de 80 alunos de alemão, 63 de francês e 98 de espanhol. Ela notou que 60% alunos, de espanhol e alemão, acreditavam que para aprender a língua bastava fazer traduções, memorizar vocabulário e regras gramaticais, e esse tipo de crença pode separar o aprendiz bem-sucedido do malsucedido. A pesquisadora também relatou que alguns alunos esperavam obter a fluência em pouco tempo de estudo e isso é algo que pode ser frustrado facilmente.

Como é perceptível, as crenças influenciam nosso modo de pensar e consequentemente nosso modo de agir, nossas expectativas e entendimento a respeito do que vivemos e está ao nosso redor. Em casos assim, cabe ao professor orientar devidamente o aluno, confrontar as crenças errôneas, de maneira que as corrija ou reforçar as que condizem com a realidade. Entretanto, para isso, é necessário que o professor tenha consciência a respeito da realidade, para que as crenças dele não interfiram negativamente nas de seus alunos.

As questões acima tratadas, especialmente a resenha sobre a pesquisa de Howrtiz (1985, 1988) nos mostra que existem determinadas crenças comuns que os alunos de línguas nutrem acerca da aquisição do idioma pretendido e embora as crenças façam parte da realidade de qualquer ser humano, isto inclui o professor, o foco deste trabalho paira sobre as que os alunos de língua inglesa da escola pública costumam cultivar.

Sobre esse assunto, Madeira (2008a) explica que muitas das crenças que os aprendizes trazem consigo na hora de aprender um novo idioma são resultado de experiências anteriores.

Ou seja, boas ou más experiências que os alunos de LI experimentaram no passado foram responsáveis por fomentar algum tipo de crença acerca de como eles aprendem um novo idioma.

Muitas vezes as experiências que os aprendizes vivenciaram geram crenças que não condizem com a realidade do processo de aquisição de um novo idioma Carmagnani (1994, p. 81 apud MADEIRA, 2008b) em uma pesquisa realizada com alunos de Letras observou que estes acreditavam que a leitura em língua estrangeira depende tanto da relação da gramática com a compreensão textual, como do domínio sobre a pronúncia do idioma estrangeiro, pois criam que a leitura é feita através da pronúncia mental das palavras. Já quando se tratando da oralidade, é comum os alunos acreditarem que a fluência só vem através de imersão no país que tem a língua-alvo como materna Sales Carvalho (2000, p. 75 apud MADEIRA, 2008b).

Em ambos os casos acima, mas especialmente no segundo caso, percebemos uma preocupação em relação à produção oral. Isto é, da capacidade de se expressar através da fala dentro do idioma estrangeiro. A partir disso, adentramos em nosso próximo tópico que trata a questão do desenvolvimento oral do aluno dentro de sala.

A ORALIDADE EM SALA DE AULA

A fala é uma das qualidades mais notáveis que nos diferenciam do restante dos seres vivos do nosso planeta, seja fala oral ou escrita. Sempre que falamos, estamos produzindo sentidos com intuito de interagir com o mundo ao nosso redor. Falar é nos expressar de maneira audível ou escrita. Estamos falando o tempo todo. Interagindo. Reproduzindo conteúdo. O ser humano sente necessidade de se comunicar, de se expressar.

[...] speaking is so much a part of daily life that we take it for granted. The average person produces tens of thousands of words a day, although some people - like auctioneers or politicians - may produce even more than that. So natural and integral is speaking that we forget how we once struggled to achieve this ability - until, that is, we have to learn how to do it all over again in a foreign language. (THORNBURY, 2005, p. 01)

Como pontuado pelo autor acima, falar é algo do nosso cotidiano e se pensarmos a respeito, uma das primeiras características que verificamos para saber se uma pessoa é ou não estrangeira ou se está habilitada em outro idioma é justamente a questão da oralidade. Por isso, acreditamos que assim como maioria das pessoas, os alunos de inglês do ensino regular

também creem que estariam realmente aprendendo um novo idioma a partir da própria evolução do uso oral deste idioma.

Portanto, neste tópico abordamos um pouco da importância de se trabalhar a oralidade em língua estrangeira durante as aulas com base nas teorias de Harmer (2001) e Thornbury (2005).

Para Harmer (2001, p. 99), por exemplo, o professor deve encorajar seus alunos a executarem tarefas que envolvam habilidades orais, mas essas tarefas têm que estar desprendidas das situações controladas da língua, nas quais os alunos apenas usam o idioma de acordo com alguma particularidade gramatical. Para o autor, dentro dessas tarefas, o professor deve proporcionar situações nas quais os alunos estejam livres para utilizar a língua-alvo sem restrições, utilizando todo o conhecimento que têm, dentro do possível.

Entretanto, deixar os aprendizes livres para utilizarem o conhecimento linguístico que possuem do idioma-alvo não quer dizer necessariamente que fará com que eles de fato utilizem esse espaço para se expressarem. Existem fatores que atrapalham muitos alunos na hora de pôr em prática as habilidades orais: autoconfiança, vergonha, falta de fluência, desconforto etc.

Os alunos que não conseguem se expressar como querem durante momentos destinados a livre utilização da língua por algum dos motivos citados anteriormente ou qualquer outro fator psicológico, emocional ou social, mas conseguem desenvolver as atividades orais controladas. Sendo assim, sofrem por falta de autonomia.

Thornbury (2005, p. 90) explica que a autonomia é a capacidade do ser humano de se autorregular, ganhando o controle sobre as próprias habilidades que antes eram controladas por outros (professores, por exemplo). Isto é, a autonomia possibilita melhorar o próprio desempenho através da reflexão e da autocobrança do indivíduo.

Diante disto, aparentemente entramos em um impasse, pois Harmer (op. Cit) nos diz que os alunos devem executar tarefas de maneira desprendida de situações controladas por questões gramaticais, mas, ao mesmo tempo, vemos que existem fatores que impedem os alunos de se expressarem dentro desse espaço cedido por falta de autonomia, que é explicada por Thornbury (op. Cit).

Uma possível alternativa para lidar com essa situação de falta de autonomia é apontada por Thornbury (2005, p. 90) e é a que tomamos nesse trabalho como referência “[...] classroom speaking activities that involve minimal assistance, and where learners can take risks and boost their confidence, provide an important launch pad for subsequent real-world language use”. Ou seja, proporcionar atividades que sirvam para desenvolver a autoconfiança

dos alunos pode resultar no desenvolvimento da autonomia deles e, conseqüentemente, em um avanço nos aspectos linguísticos-vocabular devido aos riscos que assumirão para se comunicar uns com outros dentro de sala.

AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS

Voltando ao nosso foco, que é o de verificar quais expectativas nutrem os alunos da escola pública a respeito das aulas de LI, temos que ter em mente que para que essas expectativas sejam atendidas ou para que tentemos atende-las não podemos simplesmente ouvir o que os aprendizes querem e fazer do jeito que eles dizem. Até porque dessa forma, desvalorizaríamos a formação docente do professor.

Sendo assim, é importante que não deixemos de lado as diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo de nosso país, pois em tese, elas existem para o bom funcionamento da educação nacional, uma vez que buscam promover diálogo entre a escola e os professores a respeito de como proceder no processo educativo: o que ensinar, como ensinar, o que levar em consideração etc. (BRASIL, 2006, p. 5).

Dentre os documentos oficiais que guiam a educação do nosso país encontram-se as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (OEPCN), e sobre a prática comunicativa dentro de sala de aula é pontuado neste documento que “foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002, p. 94).

O trecho acima das OEPCN nos fala a respeito da compreensão de textos verbais e orais, e é de conhecimento geral, que o trabalho com a compreensão de textos escritos é realizada nas aulas de LI desde 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, mas o espaço destinado à compreensão oral é pouco percebido e muitas vezes inexistente, o que gera desequilíbrio em relação ao que é estabelecido como orientação educacional, e até mesmo no foco verbal encontra-se dificuldades, como comenta (BARBOSA, 2015).

O que concluímos é que possivelmente o que os alunos esperam das aulas de LI é algo que já está previsto oficialmente para acontecer, mas que por alguns motivos/motivadores não

é posto em prática em sala de aula, e assim percebemos que, independente das crenças dos professores e dos alunos acerca da realidade da educação em língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil, o que é exigido por parte da base orientadora da prática docente nacional é que a aprendizagem deve ter como objetivo chegar à compreensão oral, e também escrita, daquilo é produzido em língua estrangeira.

CAPÍTULO II METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se do resultado de uma pesquisa realizada numa escola na cidade de Campina Grande-PB, e teve como intuito averiguar quais as crenças que ex-alunos do ensino médio da rede pública nutriam em relação à abordagem da oralidade da língua inglesa durante as aulas da disciplina de inglês.

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. A primeira etapa ocorreu em março de 2015, e nela observamos por um mês as aulas de um professor em uma turma específica do 2º ano médio. Relatos do que fora visto durante esse período foram postados em um *blog* destinado às reflexões sobre momentos de observação e regência de integrantes do subprojeto do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Na etapa de observação, tivemos como intuito averiguar possíveis motivadores da não-prática das habilidades orais em sala de aula, tais como: o uso do idioma-alvo por parte do professor; os tipos de atividades aplicadas durante as aulas e o incentivo ao uso da língua inglesa oralmente.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu em março de 2017, dois anos após a primeira etapa. Nessa fase da pesquisa fora aplicado um questionário online através da plataforma da Google (Formulários Google) com os mesmos alunos da turma do 2º ano de 2015, agora ex-alunos.

O questionário consistia em oito perguntas acerca de como eles enxergavam as aulas de inglês durante todo o ensino médio e de como eles gostariam que elas tivessem ocorrido. A intenção desse questionário era buscar captar as crenças que os alunos têm sobre a prática da oralidade em língua inglesa na escola através das respostas dadas.

Sendo assim, nosso trabalho tratou-se de uma pesquisa participante e teve os seguintes instrumentos de pesquisa para auxiliar a coleta de dados: observações diretas (MARCONI, LAKATOS, 2001) da prática de ensino de um dos professores de língua inglesa da escola em questão; e um questionário aberto direcionado aos alunos com o intuito recolher vários pontos de vistas acerca dos mesmos questionamentos, como explica (RUIZ, 2011).

Para análise dos dados, fora feito um estudo do tipo qualitativo, pois o intuito da pesquisa é relacionar as falas dos entrevistados com a realidade vivenciada e a realidade prescrita através de documentos regulamentadores da Educação, e segundo Bartoni-Ricardo

(2008, p.34) “A pesquisa qualitativa não se propõe a testar as relações de causa e consequência (...), a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, sendo assim, a melhor opção para nossa análise.

Primeiramente, fora comparada a perspectiva dos alunos acerca da oralidade em sala de aula, através das respostas encontradas nos questionários, com o que fora observado durante aulas de LI, buscando analisar os encontros e desencontros entre o que os alunos esperavam da prática oral e de como ela aconteceu de fato.

Após a análise da perspectiva do aluno em relação à realidade que ele vivencia em sala de aula, comparamos esse primeiro resultado com o que é prescrito nas Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), assim alcançando um segundo resultado que nos proporcionou alcançar o ponto no qual conseguimos construir nossa conclusão sobre a essa pesquisa.

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para tornar mais clara e eficiente a análise dos dados neste trabalho, dividimos em tópicos os pontos que foram averiguados. O primeiro tópico trata a respeito do que fora observado durante as aulas; o segundo, a respeito do que os alunos pensam sobre as aulas e de como gostariam que acontecessem; E no terceiro e último tópico, buscamos concordância entre a regulamentação do ensino público e as crenças dos alunos, vistas no segundo tópico.

COMENTANDO OS MOMENTOS OBSERVADOS

Para explicar o que fora pontuado durante os momentos de observação das aulas fora necessário trazer para o corpo deste trabalho excertos retirados do *blog* anteriormente mencionado. Esses excertos contêm comentários e reflexões acerca do que o integrante do subprojeto do PIBID, a quem nos referimos aqui por observador-estagiário, notou e acreditou ser importante compartilhar.

Em uma das aulas observadas, o observador-estagiário comentou no *blog* os seguintes dizeres por nós traduzidos para português:

Excerto 1:

observador-estagiário: “[...] sobre a aula, foi notável como os alunos ainda não estão interessados em aprender inglês. Eles sequer fizeram qualquer esforço para pelo menos prestar atenção no que o professor estava falando [...]”¹

É possível analisarmos os dizeres acima por pelo menos duas linhas de raciocínio: a primeira linha é a da falta de interesse de maneira geral dos alunos em relação à disciplina de inglês, que podemos entender como um reflexo pessoal de cada indivíduo em relação às experiências passadas (COELHO, 2005) com os momentos de aulas de inglês na escola, ou até mesmo um fator cultural, ao que se refere à crença de que o idioma estrangeiro não é possível de ser aprendido na escola regular, mas apenas em cursos especializados, como comenta (BARCELOS, 1995, 2000; GRIGOLETTO, 2000 apud COELHO, 2005).

A segunda linha de raciocínio que podemos seguir para refletirmos sobre os dizeres do observador-estagiário segue a ideia de que os alunos não estavam dando atenção ao professor

¹ [...]about the class was notable how students still not interested in learning English. They didn't even make any effort to at least pay attention to what the teacher was saying [...]

por conta do que estava sendo passado e/ou da forma como estava sendo feito. Ou seja, dentro do contexto de uma aula de inglês, é possível que o regente daquela aula não estivesse transmitindo o conteúdo de maneira atrativa ou de tal forma que os alunos se sentissem inseridos de fato no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Essa situação pode refletir falta de preparo do professor, que recai sobre formação superior; acúmulo de trabalho, que recai na condição salarial, que obriga o profissional a trabalhar excessivamente, ou a falta de motivação profissional do ambiente em que o educador está inserido.

Nesse segundo caso o que pode acontecer é que o professor, devido aos motivadores mencionados acima, pode não estar em sua melhor performance e, conseqüentemente, afetar a efetividade do processo de ensino de tal forma que os alunos não se interessem pelo o que está acontecendo dentro de sala; com isso, acontece o reforço da crença acerca do aprender inglês na escola regular e soma-se mais uma experiência ruim para o currículo de más experiências anteriores com o ensino do idioma na escola regular que os alunos já trazem consigo. Como Coelho (2005) comenta

As crenças [...] dos alunos parecem receber influências de suas experiências anteriores, em particular, de suas histórias de aprendizagem [...] As crenças dos alunos são influenciadas por aquilo que escutam de seus professores e colegas que consideram mais experientes.

Como comentado por Coelho (2005), as crenças também são influenciadas pelo que os alunos escutam de seus professores ou colegas. Escutar vai mais além do ouvir, é captar o que se está dizendo e processar a informação, e aquilo que é subliminar. Sendo assim, a forma como o professor fala em sala de aula pode ser traduzida de maneira negativa pelo aluno. Mesmo sem que o educador mencione nada, ele deixa transparecer o baixo desempenho. Entretanto, os motivos desse desempenho ficam ocultos dos aprendizes.

O próximo excerto toca diretamente em um dos pontos principais desta pesquisa. O observador-estagiário comenta acerca da utilização do idioma por parte do regente durante uma das aulas observadas. Segue abaixo o comentário traduzido por nós para português.

observador-estagiário: “Em relação ao material e ao conteúdo daquela aula, eu não tenho muito a dizer, talvez apenas duas coisas. Primeiro: eu teria utilizado mais inglês para interagir com os alunos, explorado palavras que eles já conhecem [...]”²

Embora tenham sido mencionadas duas ressalvas, trataremos das duas separadamente. A recomendação do observador-estagiário acerca de como ele crê que o

² Regarding the material and content of that class I don't have much to say, maybe just two things. First: I would have used more English to interact to the students, exploring the words they already know.

idioma deveria ter sido utilizado trate-se de uma questão metodológica que não será levada em consideração. A pesquisa sobre crenças se atenta a fatores que estão além de críticas a respeito de metodologias de ensino adotadas pelos professores (MADEIRA, 2008). O que nos importa nos dizeres do observador-estagiário é refletir a respeito do motivo que levou o professor a utilizar pouco o idioma durante a aula que é destinada à aprendizagem deste idioma.

Seguindo nossa temática, podemos refletir acerca de que tipo de crença carrega esse profissional. Uma possibilidade seria a baixa expectativa do educador em relação aos alunos. Em uma pesquisa desenvolvida por Lopes (2001 apud MADEIRA, 2008, p. 52), fora observada uma série de julgamentos negativos por parte dos professores do ensino público em relações aos próprios alunos. A avaliação que os educadores faziam dos aprendizes refletia na falta de expectativas que eles tinham de que os estudantes conseguiriam aprender o idioma. Colocações do tipo “coitadinhos, eles são muito fraquinhos” e “eles não aprendem português, quanto mais inglês” eram utilizadas para se referir a crença deles na falta de capacidade dos alunos.

Não temos como precisar exatamente o porquê de o professor utilizar pouco o idioma dentro de sala. Os motivos podem ser diversos, o que compartilhamos é apenas uma das possibilidades. Mesmo que se trate da pouca expectativa em relação aos alunos, não é possível concluir através do comentário do observador-estagiário se o professor enxerga os alunos como incapazes ou apenas compreende que não é possível fazer muito uso do idioma para não comprometer as metas que precisa alcançar.

observador-estagiário: Segundo: eu teria discutido o tema tratado no texto antes de ter entregue a eles³

Novamente deixaremos de lado as questões metodológicas que o observador-estagiário crer que teria sido melhor utilizar. Entretanto, o que percebemos com os dizeres dele é que o material utilizado na aula observado era textual e aparentemente não houve momentos de discussão sobre o assunto, isto é, não houve momentos em que os alunos falassem durante a aula a respeito da opinião deles acerca do assunto. E isso importa para nossa pesquisa, pois reflete um momento no qual era propício o uso do idioma-alvo, mas que aparentemente fora desperdiçado.

observador-estagiário: “[professor] trouxe um material (textual) interessante sobre internet [...]”⁴

³ Second: I would have discussed the theme treated in the text before giving it to them.

Novamente nos deparamos com mais um material textual utilizado em outra aula e embora não seja mencionado pelo observador-estagiário que não houve discussão utilizando o idioma, o que inferimos é que forma de mencionar que o material é textual faz uma alusão ao que ocorrera na aula observada anteriormente, o que implica, novamente, na não-utilização do idioma que já fora pontuada pelo próprio observador por parte do professor e que deduzimos que também não acontece por parte dos alunos.

Barbosa (2015) realizou uma pesquisa com a turma em questão nesse trabalho durante o período de observação do observador-estagiário. Embora o foco do trabalho tenha sido a contextualização do ensino nas aulas de leituras, o que o autor comenta sobre as atividades realizadas durante o período de observação é útil para nossa pesquisa, pois revela se essas atividades possuíam intenções comunicativas por parte do professor.

Pelo que fora pontuado durante toda a pesquisa, embora as atividades possuísem brechas para momentos de discussão oral utilizando o idioma-alvo isto não aconteceu, o autor comenta que as leituras ocorreram todas de maneira silenciosas, o que nos faz entender que não houve momentos destinados à prática oral, como exercícios voltados à pronúncia.

Fora visto nesse tópico como costuma ocorrer parte da interação do professor com os alunos na sala de aula observada. Apesar de existirem outros pontos que poderiam ser considerados a respeito da prática docente do observado, a pesquisa não é voltada ao professor e não foi feita como forma de avaliação das metodologias usadas em sala para o ensino do idioma. Sendo assim, a nós apenas importa o que fora observado em relação ao que está relacionado à oralidade da língua alvo e aquilo que envolve os alunos.

A OPINIÃO DOS ALUNOS ACERCA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LI

Neste tópico, fizemos alguns recortes do questionário aplicado com os alunos da turma já mencionada. Não utilizaremos aqui todas as perguntas feitas, nem todas as respostas das perguntas que selecionamos, para que o conteúdo não se torne repetitivo, já que fora observado que algumas respostas foram repetidas em relação à mensagem que buscavam passar.

Para preservar a identidade dos alunos entrevistados, criamos pseudônimos para eles, com o intuito de torna-los anônimos. Utilizaremos o ponto de vista de quatro dos alunos. A eles demos os nomes: Maria, Carlos, Silvia e João.

⁴ [...] brought an interesting material (textual) about internet [...]

Nossa primeira pergunta buscou averiguar se os alunos acreditavam que eles deveriam alcançar à fluência no idioma alvo ao concluir os estudos regulares na escola.

Não o suficiente! Mas criamos uma base do inglês muito boa. O inglês na escola pública não é 100%, mas é o bastante pra incentivar os alunos a buscarem fluência na língua inglesa em casa ou em cursinhos. (Silvia)

Embora a resposta da entrevistada Silvia soe otimista em relação ao que aprendera do idioma durante o tempo de escola, percebemos que a mesma menciona alguns pontos que são, de certa forma, preocupantes.

Primeiramente, “*O inglês na escola pública não é 100%*” nos leva a interpretar que o que ela diz não vale apenas para a escola em que estudou, mas para todo o contexto do ensino público. Esses dizeres refletem a pouca expectativa que os alunos têm acerca da escola pública, mesmo que em seguida a colaboradora de pesquisa comente que o que aprendeu “*é o bastante pra incentivar os alunos a buscarem fluência na língua inglesa*” essa ideia é contrária à conclusão que ela chega ao final da resposta dada: “*em casa ou em cursinhos*”.

Se o inglês da escola só é suficiente para motivar os alunos a continuarem os estudos em casa, é possível entender que o que podemos encontrar em casa em relação ao idioma é superior ao que encontramos na escola, já que estudar em casa poderia ser interpretado, de acordo com os dizeres da entrevistada, como uma extensão posterior daquilo que é aprendido em sala de aula, como se a escola fosse o alicerce e o estudo em casa é que fosse de fato o resto da construção do saber em questão.

Não estamos a criticar a prática do estudar em casa, o que levantamos aqui é o questionamento acerca da competência do ensino público ao realizar aquilo que é a sua função: ensinar. Se essa situação virasse de fato uma prática recorrente, não só na disciplina de inglês, as condições de ensino na rede pública provavelmente ficariam ainda mais precárias, já que a educação escolar perderia credibilidade, assim com o professor, que passaria a ser apenas um orientador.

Além de mencionar a continuidade do aprendizado que possibilitaria os alunos a alcançar fluência estudando em casa, a colaboradora de pesquisa apresenta outra alternativa, os “*cursinhos*”. O que compreendemos é que ela está se referindo aos cursos especializados no ensino de idiomas. Sobre esses cursos e a crença sobre eles, (BARCELOS, 1995, 2000; GRIGOLETTO, 2000 apud COELHO, 2005) comenta que “a crença forte que se destaca em vários estudos é a de que o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender LE”.

Sobre a citação acima, levantamos o questionamento em relação a falta de vínculo entre os cursos especializados e a escola pública. Se o lugar para aprender idiomas estrangeiros fosse de fato em empresas especializadas, por que razão nos é oferecido o ensino de outras línguas na escola pública, invés de existir um direcionamento dos alunos até essas instituições? Mais adiante abordaremos uma possível resposta.

Uma pergunta complementar ao assunto que abordamos acima fora feita com o intuito de fazer com que os alunos pensassem acerca de todo o percurso escolar que fizeram, com o foco nas aulas de inglês, especialmente nas práticas orais do idioma. Os ex-alunos foram questionados se esse percurso foi suficiente para torna-los aptos a dialogar utilizando o idioma inglês.

Aprendi muitas coisas, a gramática foi nosso maior foco. mas apesar de termos tido uma boa base graças ao professores e estagiários, não era capaz de ganharmos fluência na língua inglesa com apenas 1 hora de aula por semana. (Maria)

Embora a questão da gramática e o ensino de língua inglesa nas escolas seja um assunto que poderíamos comentar a respeito nesse trabalho, acreditamos que esse ponto esteja mais ligado a questões metodológicas e por isso optamos por nos abster da abordagem acerca deste tópico.

Nessa resposta, encontramos concordância com que a aluna Silvia havia dito a respeito de criar base na escola, que nesse segundo comentário tornou-se um pouco mais complexo, pelo fato da entrevistada apontar um motivo para insucesso da fluência no idioma “*não era capaz de ganharmos fluência na língua inglesa com apenas 1 hora de aula por semana*”.

A justificativa da aluna Maria é plausível, pouco tempo de estudo gera resultado pouco satisfatório. Entretanto, se observamos o ensino especializado, por exemplo, veremos que o tempo dedicado ao ensino de inglês é tão curto quanto o tempo dedicado na escola pública. A grande maioria das empresas que prestam o serviço de ensino de idiomas atende uma mesma turma apenas uma vez por semana, durante uma ou duas horas. Sendo assim, a justificativa da colaboradora de pesquisa, embora pertinente, não é conclusiva a respeito do insucesso dos alunos após o término dos estudos regulares.

A pesquisa realizada por Felix (1998) para sua dissertação embora seja voltada às crenças dos professores acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola, ela traz informações pertinentes para a nossa pesquisa com os ex-alunos da escola pública. Felix observou que os professores de línguas consideravam a língua inglesa como um idioma de

dificuldade média numa escala genérica de aprendizagem, e que seria necessária dedicação de 3 a 5 anos estudando cerca de uma hora por dia para alcançar a fluência no idioma. Sendo essa uma possível resposta para a questão que levantamos a respeito do porquê não existir um direcionamento dos alunos até as escolas especializadas.

Conforme os resultados da pesquisa realizada por Felix (1998), podemos imaginar que ambas, escolas públicas e escolas especializadas, não teriam como possibilitar que os alunos alcançassem a fluência no idioma estrangeiro. Além disso, de certa forma, a crença da aluna Silvia, acerca da continuidade da aprendizagem ser em casa, poderia se encaixar como uma solução dentro dessa questão, já que uma hora de estudo por dia não é possível realizar em nenhuma das escolas mencionadas, mas como já mencionamos, da forma que ficou entendido o comentário da colaboradora de pesquisa, seria inviável.

Na penúltima questão analisada nessa pesquisa, fora perguntado aos ex-alunos como eles gostariam que as aulas de inglês acontecessem na escola pública. Essa é, de fato, a pergunta mais importante do questionário, pois a resposta evidencia tudo aquilo que estamos tentando provar neste trabalho a respeito do que os alunos acreditam que deveria acontecer nas aulas de inglês.

Com diálogos e peças em inglês. (João)

Como fica evidente na resposta do colaborador João, o inglês na escola deveria proporcionar momentos de diálogos e peças em inglês. Diálogos e peças são duas coisas que estão bem próximas uma da outra. Além disso, o que o comentário do aluno deixa transparecer é algo que certamente sente falta, o que nos deixa a margem para deduzir que se ela deseja por algo desse tipo, é porque em sala está em falta.

Embora não possamos precisar com exatidão o que de fato o aluno quis dizer, é pertinente refletirmos a respeito de uma característica em comum que está presente nos diálogos e nas peças: o uso da oralidade. Evidentemente, também existe a presença da escrita em ambos os casos, mas como dito anteriormente, não foi possível confirmar se o aluno se referia à oralidade ou à escrita.

Com músicas, vídeos, textos, apresentações. Bem dinâmicas (Carlos)

O comentário do colaborador Carlos parece trazer a mesma maneira de enxergar as aulas que o colaborador João, entretanto, ao contrário da incerteza que existe no comentário

anterior, nessa resposta o autor deixa claro que conteúdo textual também faz parte do seu gosto e da sua crença a respeito de como deveriam acontecer as aulas.

Outro ponto que podemos comentar a respeito é sobre o que o aluno escreve ao final da resposta “*Bem dinâmicas*”, esse trecho nos dá margem para refletir sobre o que pode ser interpretado acerca dessa colocação. Acreditamos que possa ser uma rejeição ao formato tradicional de aulas, mas não temos como precisar exatamente.

Embora a resposta do aluno Carlos seja mais diversificada, ainda se nota a presença de gêneros que utilizam a oralidade, tais como as músicas, vídeos e apresentações, o que desvela novamente uma ligação com a vontade dos alunos de utilizar o idioma através da própria voz.

Com dinâmicas, do tipo; filmes, musicas, jogos, e ter acesso a outras culturas com videos e pessoas de outras nacionalidades. E Claro, professores engajados em ensinar de verdade sem ficar preso em apenas um assunto. (Silvia)

A resposta da colaboradora Silvia é a mais diversificada de todas. Além de comentar acerca da questão de “*dinâmicas*”, ela também fala dos vídeos e músicas, que foram gêneros comentados nas respostas anteriores. Entretanto, a entrevistada vai mais além, e comenta a respeito de ter contato com outras culturas e contato com pessoas de outras nacionalidades.

Madeira (2008, p. 53) comenta a respeito de algumas crenças de alunos de línguas estrangeiras, ele diz que “Entre as crenças dos alunos que não necessariamente condizem com a realidade do processo de aprendizagem, uma das mais freqüentes é a de que “para aprender a falar tem que ir para lá””. O comentário da aluna Silvia não condiz com essa ideia, mas não deixa de ter certa ligação com ela. Podemos pensar o seguinte: se não podemos ir até lá, que alguém de lá venha até aqui.

É evidente que ter contato com as pessoas que falam a língua que se está tentando aprender é uma experiência que pode enriquecer bastante o aprendizado, além de criar motivação extra, caso a comunicação realmente acontece, mesmo que precariamente. Mas não podemos deixar de cogitar a ideia de que ter alguém que seja nativo da língua-alvo por perto durante algum momento da aprendizagem não reflita uma crença sobre a impossibilidade ou a difícil possibilidade de se alcançar a fluência sem imersão no país que utiliza a língua-alvo ou de nativos dessa língua.

Outro ponto que vale a pena ressaltar acerca do comentário da aluna Silvia é o significado do trecho final da resposta que ela deu “*E Claro, professores engajados em ensinar de verdade sem ficar preso em apenas um assunto*”. Não adentraremos em questões

relacionadas à Análise do Discurso, pois esse “*E claro*” pode ser interpretado de algumas formas.

Sobre o restante do comentário podemos enxergar uma crítica à forma pela qual, aparentemente, a entrevistada fora ensinada por seus ex-professores de inglês. Essa crítica vai de encontro com todas as crenças mencionadas anteriormente a respeito de como os alunos gostariam que as aulas fossem, pois se um professor “*ficar preso em apenas um assunto*” certamente não explorará outros tipos de atividade, nem desenvolverá outros tipos de habilidades e por isso fica fácil compreender o porquê dos colaboradores de pesquisa terem comentado quase os mesmos desejos e nenhuma das respostas divergirem, mas se complementarem.

Para finalizar este tópico, acreditamos ser importante comentar sobre outra pergunta que dá sentido às perguntas e respostas anteriores. Perguntamos aos alunos se eles desejavam alcançar a fluência no idioma inglês e por qual motivo.

Sim, sempre achei o inglês muito lindo e sempre quis ter fluência no idioma, mas não queria só por achar bonito mas também por ser extremamente necessário nos dias de hoje. (Sílvia)

Sim pois acho que é necessário sermos capacitados no inglês. (Carlos)

Sim, bastante! Poque o inglês é um idioma mundial e qualquer lugar que você estiver, sabendo falar em inglês você não morre de fome! Alem do mais tem coisa melhor do que assistir um filme ou uma serie com audio original? (Maria)

Sim. Porque a lingua inglesa, é a mais usada e principalmente para viajar pra outros países (João)

As respostas foram unânimes. Todas positivas a respeito do assunto. Não comentaremos uma por uma, pois elas já falam por si. O comentário de cada aluno reflete um pouco sobre os desejos deles e o entendimento acerca da importância da língua. Nenhuma das respostas está incorreta. A língua inglesa serve para cada um dos propósitos mencionados, por mais simples que eles sejam.

Fica evidente que os ex-alunos queriam que as aulas tivessem acontecido de maneira diferente, mas, provavelmente, ninguém nunca os motivou a dar palpites sobre o próprio aprendizado. As respostas da última pergunta demonstraram claramente que a fluência era algo importante para eles e reforçou todas as respostas dadas às outras questões.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS A RESPEITO DA VONTADE DESSES EX-ALUNOS?

Até o momento já vimos como ocorrem as aulas de inglês no ensino médio e no que essa maneira de dar aula pode ter afetado o insucesso da fluência durante o período de escola. Também refletimos e comentamos a respeito das crenças que os alunos trazem com eles a respeito de como gostariam que as aulas acontecessem durante o tempo de escola.

Nesse tópico, nos detemos a verificar se o que os alunos responderam em algumas das perguntas realizadas vai contra as diretrizes regulamentadoras da educação ou se nelas existem subsídios que sirvam de apoio às crenças dos colaboradores de pesquisa.

Como pudemos notar os alunos mencionam algumas coisas que gostariam que estivessem presentes nas aulas de inglês, são algumas delas: músicas, vídeos, diálogos, peças e apresentações. Como já comentamos a respeito, todos esses gêneros mencionados possuem momentos dedicados inteiramente à utilização oral do idioma-alvo e levando em consideração o que prescreve às OECPCN

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2002, p. 94)

Diante disso, fica facilmente perceptível que o que fora pontuado pelos alunos acerca das aulas de inglês não é nenhum tipo de utopia por parte deles, mas uma determinação que consta em um dos documentos reguladores do ensino público no país. Como é observável “a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” pode ser encontrada nas músicas, que fazem parte do nosso dia a dia, em peças e apresentações, que podem simular situações da vida real; em vídeos, que se tornaram algo tão presente em nossas vidas devido ao avanço da tecnologia, e em diálogo, que é parte tão importante na nossa interação diária com o mundo, como comenta (THORNBURY, 2005, p. 01).

Além disso, nas Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais são pontuadas as competências gerais da área de linguagens, dentre os pontos mencionados encontra-se a interlocução, que é explicada como a

Possibilidade de produção e intercâmbio de enunciados em situações de uso, falado ou escrito, segundo intenções dos falantes, num mesmo código linguístico. Na

oralidade a interlocução se processa nos diálogos em situações do cotidiano, como ao se pedir informação e se obter resposta, por exemplo (BRASIL, 2002, p. 96)

A explicação acima reforça mais uma vez a utilização oral do idioma dentro de sala e não apenas isso, reforça também a utilização de “diálogos em situações do cotidiano” que não apenas representa as crenças dos alunos nas respostas dadas por eles, mas também demonstra como é mais complexa essa concepção de ensino, pois trata também da contextualização trabalhada por Barbosa (2015) em seu artigo:

Estabelecer relação entre o que é apresentado em sala com o que é vivenciado fora de sala é primordial para tornar a aprendizagem coerente, já que negligenciar tal prática torna o ensino despropositado, pois os educandos não conseguem vislumbrar a real necessidade de estar aprendendo algo que não põem em uso no dia a dia - eis então um dos motivos para que a contextualização do ensino, independente do componente curricular, seja posta em prática.

Diante do exposto, fica evidente que é possível encontrar apoio para as crenças dos alunos sobre como eles creem que as aulas de inglês deveriam acontecer, pois com pudemos constatar, o que é prescrito formal e oficialmente a respeito do ensino de línguas estrangeiras vai de encontro com as respostas que obtivemos nessa pesquisa.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA PROPOSTA DE AÇÃO

Após esse pequeno e significativo percurso sobre a realidade da sala de aula e expectativa que os ex-alunos do ensino médio alimentavam em relação às aulas de inglês, que neste trabalho acreditamos representar as expectativas dos demais alunos e ex-alunos do ensino público, conseguimos não apenas alcançar o nosso objetivo, mas também comprovar nossa hipótese, que era de que os alunos não estavam satisfeitos com as aulas de língua inglesa da forma que vêm acontecendo.

Entretanto, averiguar como as aulas estavam acontecendo e alcançar a reposta da nossa hipótese não soluciona o problema que foi identificado. O impasse que existe entre alunos, professores e a regulamentação do ensino é um assunto delicado que não é possível resolver com algumas laudas de pesquisas, discussões, análises e teorias, como fizemos neste trabalho. Portanto, nos empenhamos a elaborar uma pequena proposta para o ensino de língua inglesa, como forma de incentivo à mudança.

Conforme explicado por Hamer (2001, p. 52), “In classroom, a major part of the teacher’s job is to expose students to language so that they can use it later”. Assim, aliamos essa ideia à forma que utilizamos para identificar qual era de fato os desejos dos alunos a respeito do que eles gostariam de ter aprendido e chegamos a uma conclusão, que embora seja simples, pode servir como instrumento metodológico para planejar as aulas de inglês de uma determinada turma.

A proposta consiste na aplicação de um questionário como o que fora aplicado com os ex-alunos do ensino médio nesta pesquisa, com o intuito de refletir a respeito das vontades e expectativas que os aprendizes nutrem a respeito do que acreditam que irão aprender e da forma que creem que irão aprender. Com as respostas obtidas em um questionário como esse, é possível incorporar os assuntos obrigatórios durante o ano letivo aos gêneros e métodos que os alunos mencionarem nas respostas.

Embora pareça que essa proposta venha aumentar o volume de trabalho dos professores, acreditamos que o contrário possa acontecer, já que estes não precisariam mais pensar em como repassar um determinado assunto, apenas incorporá-los às opções que os alunos já vão ter fornecido previamente, o que também pode contribuir com a satisfação mútua, dos alunos que estariam mais motivados por terem a própria opinião levada em

consideração e vê-la tornar-se realidade, e do professor, por um trabalho mais agradável e motivador.

Estamos cientes que chegamos a uma conclusão que abrange muito mais do que a oralidade em sala de aula, que era parte do nosso foco nessa pesquisa, ainda assim, acreditamos que a educação de uma forma geral e ampla é mais importante que uma especificidade de uma das muitas disciplinas que existem no ensino regular público e, portanto, não nos limitamos a pensar apenas em uma possível solução para um único problema.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joanderson Felipe Silva. **A importância da contextualização nas aulas de leitura de li: relato de experiência de monitoria de um pibidiano**. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 5., 2015, Paraíba. Editora Realize. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba, 2015. n.p.

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

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

_____. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006a.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. . **Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada**. In: I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas, 2007, Florianópolis. Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas. Florianópolis: UFSC, 2006b. p. 151-167.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 12 de outubro de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. England: Longman. 2001.

MADEIRA, F. **Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma**. *Letras & Letras*, v. 24, p. 49-57, 2008^a.

_____. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, p. 5-21, 2008b.

_____. **Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. *Estudos Lingüísticos (São Paulo)*, Campinas, v. XXXIV, p. 350-355, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, N. B.. **Práticas discursivas e sociais nas crenças de professores sobre os objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira**. In: XV Encontro de professores de Línguas Estrangeiras do Paraná - EPLE, 2007, Curitiba. Anais do XV EPLE. Curitiba: Lastro, 2007.

PROCHNOW, A. L. C.; RAMOS, A. G. ; SELVERO, C. M. ; DINIZ, D. F. ; Gonçalves. **Pesquisa em Crenças: contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas**. In: XI Seminário Internacional em Letras - Linguagens e Práticas Socioculturais, 2011, Santa Maria. Seminário Internacional em Letras, 2011.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2011.

THORNBURY, Scott. **How to teach speaking**. Pearson Education Limited, 2005.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. **O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora**. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 432-445, jul./dez. 2012