

# CRENÇAS SOBRE O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA: ENTRAVES E CONTRIBUIÇÕES

*Keila Mendes dos Santos*

Mestranda em Cultura, Educação e Linguagens pela Univ. Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: keumendes@hotmail.com

**Palavras-chave:** Professor/Aluno. Crenças. Aprendizado de idiomas. Escola Pública.

## Introdução

Considerando que a língua inglesa tem sido amplamente difundida e estudada em diversos países, principalmente entre aqueles que não a tem como língua materna e que o conhecimento desta língua, atualmente, tem sido necessário para se obter um acesso mais intenso e significativo aos meios científicos e tecnológicos, percebe-se que o inglês hoje não é apenas um diferencial na vida profissional frente às oportunidades empregatícias, como também, um instrumento essencial para se obter informações de maneira mais rápida e ter acesso aos mais modernos e eficientes meios de comunicação, favorecendo uma interligação e comunicação entre os mais diversificados lugares do globo.

Entretanto, sabe-se que a realidade das escolas públicas regulares não oferece condições adequadas como tempo e material didático-pedagógico suficiente e apropriados para um bom aprendizado comunicativo de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998), levando os alunos e também os professores a questionarem sobre as possibilidades do aprendizado de idiomas fora de cursinhos de línguas, ou seja, no ambiente da escola pública regular, difundindo-se assim crenças positivas e negativas sobre este ensino.

Muitos autores discutem sobre o conceito de crença no aprendizado de línguas como Barcelos (2006), Alvarez (2007), Leffa (2001), alguns evidenciando o papel do outro e das relações sociais na propagação ou redução das posturas e expectativas negativas, ressaltando que neste trabalho, enfatiza-se o conceito de crença apresentado por Barcelos (2007) associado à interação e a troca de experiências. Para essa autora

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas

experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e re-significação. Como tal, crenças são sociais, mas também, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 15).

O professor, frente a esse aspecto, assume uma postura relevante a partir do discurso enfatizado frente aos estudantes, implicando em direcionamentos para as opiniões dos mesmos e conseqüentemente em identidades “moldadas” a partir da forma que o professor ver e interfere na realidade.

As crenças e opiniões que os alunos normalmente demonstram com relação ao aprendizado de língua e que comumente adotam como falas suas, são impressões adquiridas a partir do convívio com seus grupos sociais e ainda com colegas e professores.

Objetiva-se assim neste estudo, investigar quais são as crenças apresentadas pelos estudantes, bem como analisar de que forma essas crenças contribuem ou interferem no aprendizado da língua inglesa.

### **O ensino de língua inglesa na escola pública atual**

Considerando que o ambiente selecionado para este estudo contempla uma escola pública de ensino fundamental, faz-se aqui algumas considerações sobre o ensino de língua inglesa neste espaço.

Atualmente o ensino de língua inglesa na escola pública não distancia muito dos problemas apresentados em décadas anteriores, principalmente em aspectos relacionados à carga horária, material didático-pedagógico e formação do profissional de língua estrangeira. Segundo Siqueira (2009)

Apesar de os excelentes documentos oficiais brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Orientações Curriculares para o Ensino médio (2006) darem a importância devida à aprendizagem de LE defendendo a formação de um cidadão autônomo e participativo (...) a realidade, infelizmente, demonstra que a disciplina continua cercada de grande desprestígio. Além disso, deixou de ser novidade a grande desvalorização das línguas estrangeiras no currículo de ensino fundamental e médio, fluindo da não obrigatoriedade do passado para a carga horária esquelética do presente (SIQUEIRA, 2009, p. 231).

A formação desse cidadão autônomo e participativo previsto pelos documentos legais vê-se comprometida pela carga horária reduzida, (90 minutos semanais), e ausência de

material e suporte didático adequado que impede o professor de realizar um trabalho que aborde as quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar, na LE.

Os PCN's, embora trabalhem com uma visão sociointeracional do ensino de línguas estrangeiras que favoreça ao aluno um engajamento discursivo seja ele via oral ou escrito, defende uma visão de ensino de LE na escola pública com ênfase na habilidade de leitura, entendendo que no cenário brasileiro o domínio dessa habilidade tem caráter mais relevante por ser algo com que os estudantes possuem mais contato devido ao fato de a língua inglesa não ser falada oficialmente no país.

Entretanto, ao tempo em que o documento destaca que "(...) considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LE no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem" (BRASIL, 1998, p. 20), ele também afirma que "Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras" (BRASIL, 1998, p. 38).

Frente a essa dualidade, a realidade que se encontra nas escolas públicas tende para outra vertente, deparando-se com professores sem preparação adequada para trabalhar com a função comunicativa em LE (ALMEIDA FILHO, 1993) e estudantes sem conteúdo linguístico significativo para realização de leituras e entendimento de textos na LI, sendo o ensino centrado em estrutura gramatical e vocabular descontextualizada que não motivam nem apresentam relevância para os alunos.

Essa situação de precariedade deve-se à ausência de diretrizes estáveis e seguras que facilitem o trabalho dos professores dessa disciplina e os auxiliem na forma de condução do ensino do idioma e forneçam formação apropriada para os professores que não foram adequadamente orientados pelas faculdades de letras ou mesmo àqueles que pertencem a outras áreas de ensino e se vêem forçados a trabalhar com o idioma para completar a carga horária de trabalho (ALMEIDA FILHO, 1993).

Faz-se necessário considerar que o conhecimento de uma língua estrangeira na contemporaneidade globalizada, requer bem mais que habilidades de leitura e/ou domínio de aspectos gramaticais apreendidos para serem utilizados em exames vestibulares ou outros tipos de seleção que visem anseios pessoais imediatos.

Com as políticas linguísticas e a geopolítica, questões relativas à língua passaram a ser vistas não somente sob a ótica da linguagem, mas também, levando-se em consideração fatores políticos e ideológicos, capazes de estender as influências e a necessidade de conhecimento de uma língua, como é o caso do inglês, para lugares além de suas fronteiras

geográficas. As considerações geopolíticas transformaram a língua inglesa em instrumento necessário nessa nova visão de mundo na qual a tecnologia ocupa o lugar central e o conhecimento age como mediador na comunicação entre as nações, sendo fundamental um ensino que abarque os múltiplos aspectos da linguagem e que favoreça a comunicação efetiva na língua inglesa.

### **Crenças sobre ensino aprendizagem de línguas estrangeiras**

Os estudos sobre crenças no Brasil, embora sejam ainda recentes tem se expandido de maneira significativa ampliando as contribuições para o entendimento da forma que os alunos percebem e reagem frente ao processo ensino /aprendizado de uma língua estrangeira (inglês), bem como fatores que direcionam e justificam as posturas adotadas pelo professor na sala de aula, principalmente as metodologias utilizadas.

Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças na Linguística Aplicada (LA) surgiu de uma mudança de visão sobre o aprendizado de línguas que tinha como enfoque principal a linguagem enquanto produto, para uma maior ênfase no processo, passando a destacar o papel do aprendiz. A partir dessa mudança de visão passa-se “perceber o aprendiz como uma pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experimentais, estratégicas e políticas” (FREEMAN, 1998 apud BARCELOS, 2004).

Barcelos (2003) divide os estudos de crenças em três momentos, três abordagens considerando-se as metodologias e instrumentos utilizados para a coleta e análise das crenças ao longo do processo de investigação. Seus estudos complementam os de Kalaja (2003) que destaca somente duas abordagens dentro de tais estudos, sendo elas a metacognitiva e a discursiva. Barcelos (2003), por sua vez, destaca a *abordagem normativa*, a *metacognitiva* e a *contextual* que abarca também a discursiva. A autora destaca que esse agrupamento das abordagens foi organizado tomando-se como referencial além das metodologias aplicadas aos estudos, as relações estabelecidas entre crenças e ações e as vantagens e desvantagens apontadas por cada uma das abordagens, salientando-se que neste trabalho faz-se uso da abordagem contextual. Nessa abordagem, há uma nova visão sobre os estudos de crenças na qual o contexto faz-se de extrema relevância, pois é nele que a interação e as experiências dos estudantes acontecem.

## **Metodologia e contexto da pesquisa**

O processo de investigação nesta pesquisa centra-se no ambiente da sala de aula de língua estrangeira e no aprendizado de um segundo idioma. Como metodologia o trabalho contempla um estudo de caso, não apresentando hipóteses a serem testadas por ter como base a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativista. O ambiente selecionado para o estudo foi uma escola pública municipal de pequeno porte em Caetité, BA, tendo como sujeitos da pesquisa 3 estudantes da 7ª série do ensino fundamental.

Para análise e discussão dos dados nesta pesquisa, optou-se por fazer uma triangulação com os dados obtidos a partir das notas de campo das observações das aulas, com as narrativas de aprendizagem dos alunos e com as respostas da entrevista oral.

## **Análise e discussão dos dados**

A partir da análise das narrativas e das entrevistas, optou-se por dividir as informações apresentadas pelos estudantes em temáticas, de acordo com as crenças identificadas.

### **1. Importância do ensino de inglês**

Ao serem questionados sobre a relevância do ensino de inglês, os estudantes destacaram que aprender inglês é importante hoje em dia. Entretanto, embora apontem para essa relevância, os estudantes não veem utilização imediata para o idioma estudado, ou sua relevância no contexto brasileiro como se observa nos excertos que se seguem.

S1-Ah, é importante pra viajar, se comunicar com as pessoas.

S2- (...) Pra se comunicar, pra ter acesso a informações sobre os Estados Unidos e países que falam inglês.

S3- É importante pra arrumar um emprego bom.

Para os estudantes, a aprendizagem da língua inglesa é vista como um investimento futuro, algo útil para quando forem ingressar no mercado de trabalho. As pretensões de utilização da língua para viajar para o exterior e ter acesso a informações sobre Estados Unidos e países que falam inglês, demonstram que os alunos não percebem a necessidade de conhecimento dessa língua para utilização no dia-a-dia.

## **2. Crenças sobre as quatro habilidades (ler /ouvir/falar e escrever)**

Com relação às quatro habilidades, perguntou-se aos estudantes quais as atividades que eles se identificam mais e se percebem alguma delas mais relevantes que outras. *S1* Embora tenha destacado a sua preferência pela leitura considera que escrever é mais relevante, vendo a escrita como uma forma de auxiliar na fala. *S2* Afirma suas preferências por atividades que privilegiem a fala, mas acha que escrever é mais importante. *S3* Afirma que gosta de ouvir, principalmente músicas, embora afirme que falar é mais importante para se comunicar.

Observa-se aqui que, embora as preferências dos estudantes sejam distintas, os fatores que consideram mais relevantes compreendem aspectos da fala. Embora dois dos estudantes não visem a fala como uma de suas preferências, ambos estão de acordo quanto a sua relevância. Destaca-se aqui, como pontua Almeida Filho (1993), a necessidade de se abordar aspectos comunicativos nas aulas de LE.

Sobre as preferências por atividades de leituras, associa-se esse fator à centralização do ensino de língua inglesa nesse aspecto, considerados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como a habilidade que atende as necessidades mais imediatas do estudante brasileiro.

## **3. Papel do professor**

Ao serem questionados sobre a forma que consideram que o aprendizado ocorre de maneira mais produtiva, *S1* afirma que aprende mais “quando o professor explica, quando dá exemplos e tira dúvidas”; *S2* diz aprender mais “quando a professora dá exemplos no quadro” e *S3* “quando o professor explica”.

Percebe-se aqui que o professor de língua inglesa é visto pelos estudantes como fator preponderante para o aprendizado. Quanto a essa relevância do professor, os estudantes ainda afirmam que “ele ajuda muito explicando o assunto” (*S3*). *S2* ainda complementa afirmando que “o professor ajuda e com o que ele ajuda eu estudo em casa, sem professor não dá”.

O professor é ainda enfatizado nas narrativas dos estudantes, considerado como o responsável pelas experiências negativas ou positivas de aprendizagem.

S1 - Eu não aprendia nada com a professora (X) porque ela não explicava bem (...). Ainda bem que a professora (Y) está dando aula para gente porque ela explica muito bem.

Essa centralização do professor no processo de aprendizagem dos alunos é considerada para Breen (1998 apud BARCELOS, 2004) como decorrência do monopólio e controle das práticas discursivas por parte do professor em sala. Segundo o autor, através desse controle os professores contribuem para a construção de alunos responsivos e passivos no discurso de sala de aula interferindo assim no processo de estudos autônomos.

#### **4. Autonomia**

Ao serem questionados sobre a realização de outros estudos sobre a disciplina em casa, os alunos afirmam que , quando o fazem, apenas revisam o conteúdo trabalhado em sala, como se observa nos excertos a seguir.

S1- (...) assim, quando tem prova eu estudo.

S2- Eu só reviso o assunto.

S3- (...) só de vez em quando que olho algumas coisas no livro.

Nota-se aqui, que embora os estudantes compreendam o professor como responsável por ajudar, auxiliar no aprendizado, as contribuições dos estudantes para ampliar os seus conhecimentos sobre a disciplina é mínima, limitando seus estudos ao ambiente escolar sob o direcionamento do docente.

#### **Considerações finais**

Por meio deste estudo, considerando-se suas limitações, podem-se perceber algumas das crenças apresentadas pelos estudantes, evidenciando-se aqui a necessidade de rever a forma como se dá o processo ensino/aprendizagem dessa disciplina na escola pública, merecendo maior ênfase um ensino que favoreça a comunicação, vista como um dos objetivos que os aprendizes pretendem alcançar.

A centralização do professor no processo de aprendizagem dos alunos é aqui interpretada como um entrave no aprendizado de língua inglesa, pois, ao colocarem o professor como o único responsável pela sua aprendizagem, uma vez que os estudantes

afirmam não apresentar outros estudos sobre a disciplina fora da sala de aula, seu aprendizado acaba sendo limitado, não atendendo as suas expectativas comunicativas.

A carga horária reduzida que é destinada à disciplina atualmente, também, não é suficiente para favorecer um aprendizado efetivo da língua, sendo necessário instigar os estudantes à autonomia (SIQUEIRA, 2009).

Espera-se que este estudo venha somar a muitos outros já realizados na área, fornecendo subsídios e contribuições para se tentar compreender como os estudantes percebem o seu aprendizado a partir da análise das suas crenças, sinalizando para mudanças possíveis no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, visto que conhecer a forma que os alunos pensam, as suas crenças e expectativas pode ser um recurso para o professor estruturar e /ou repensar a sua prática.

## Referências

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

ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). *Linguística aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB/FINATEC; Campinas: Pontes Editores, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherland: Kleuwer Academic Publishers, 2003.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, v. 7, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHAÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). *Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherland: Kleuwer Academic Publishers, 2003.

LEFFA, J. Vilson (Org.). *O professor de Línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCART, 2001.



LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

SIQUEIRA, Sávio. A Dor e a Delícia de se aprender Língua Estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.