

A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O APRENDER INGLÊS: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Aline Cajé Bernardo (UFS)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns dos resultados obtidos em minha pesquisa de mestrado que teve como principal referencial teórico a teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000, 2005) e que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos alunos do Ensino Fundamental à aprendizagem de inglês na escola.

A língua inglesa detém o status de língua internacional e de idioma mais ensinado no mundo. Tais fatores já seriam suficientes para justificar o interesse de pesquisadores em tentar apreendê-la enquanto objeto investigativo dentro de uma de suas múltiplas possibilidades de pesquisa. O interesse inicial por essa pesquisa surgiu a partir de minhas inquietações enquanto professora de inglês em uma escola pública. As dificuldades vivenciadas na prática em salas de aulas com turmas numerosas, falta de material didático e aparente desinteresse da maioria dos alunos fizeram-me ponderar sobre o sentido daquela matéria dentro de um contexto tão adverso. Visto que para mim, inclusive desde a infância, o inglês sempre fez muito sentido tornando-se uma verdadeira paixão e contribuindo para minha própria mobilidade social e, ainda, que me considerava naquele momento uma professora capacitada, inquiridora e que buscava dar aulas “interessantes”, resolvi prestar bem atenção no que os alunos pensavam sobre o inglês e como estava o desempenho deles. Através de conversas informais com eles, constatei que a maioria parecia estar estudando esse idioma pela primeira vez, pelo nível de conhecimento que demonstravam ter ao final do 9º ano, por exemplo. Alguns alunos revelaram que não gostavam de inglês, prefeririam estudar espanhol ou francês. Outros afirmaram não haver necessidade de se aprender inglês porque, segundo eles próprios, “não sabiam nem o português”. Outros ainda comentavam que, um dia, fariam um “cursinho”, referindo-se a um curso particular de idiomas, demonstrando acreditarem na eficácia de uma aprendizagem de inglês apenas fora da escola regular.

Resolvi consultar literatura especializada no ensino de línguas, no intuito de encontrar maneiras de melhorar minha prática, bem como tentar desvendar o que se sabia sobre o ensino de inglês na escola. Verifiquei que diversos livros tratavam a questão dos problemas desse ensino em termos de falta de material didático, classes numerosas e principalmente da falta de qualificação dos professores e da utilização que estes faziam de metodologias inadequadas e desestimulantes para os alunos. Ao ler a parte que tratava da pouca qualificação ou má atuação profissional do professor, senti-me desolada e “injustiçada”, porque via nessas considerações uma culpabilização daqueles que, como eu, eram professores e professoras comprometidos com o ensino.

É certo que os recursos materiais e professores despreparados e sem compromisso com sua prática interferem ou arruinam por completo a aprendizagem de um idioma, mas dada a complexidade do assunto, isso não batava para explicar, por exemplo, os motivos pelos quais alguns alunos aprendem mesmo sob condições inadequadas e outros, sob as condições ideais, fracassam. Portanto, decidi investigar, então, com pretensões acadêmicas, que relações eles estabeleciam com o aprender inglês. O que pensavam da maneira como o inglês é ensinado na escola regular? Que diferença fazia, sob o ponto de vista dos alunos, obter ou não esse conhecimento? Prefeririam estudar um outro idioma?

Estes foram alguns dos questionamentos que me nortearam no intuito de analisar que relações os alunos do Ensino Fundamental estabeleciam com a aprendizagem da língua inglesa, com base na teoria da Relação com o Saber.

1 DA RELAÇÃO COM O SABER

Segundo Charlot, a Relação com o Saber é “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). Ele acrescenta:

A Relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma

obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. mesmo [...]. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Este autor destaca que para que alguém aprenda é necessário engajar-se em uma atividade intelectual:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (2005, p. 76).

Sem querer isentar o professor de sua responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem, do qual ele é coparticipante, convém ressaltar que as assertivas supracitadas foram de grande alento para quem tanto lia respeito de professores de inglês que não davam boas aulas, visto que este autor chama a atenção para o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Portanto, fracassar na aprendizagem de um idioma não seria algo de exclusiva responsabilidade do professor.

2 METODOLOGIA

A pesquisa de Mestrado foi qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários com quinze perguntas abertas e uma de múltipla escolha. Após a análise dos questionários, foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas para explicitação e / ou aprofundamento de determinadas respostas, com duração média de 20 minutos. As entrevistas foram feitas com os alunos que apresentaram respostas intrigantes ou atípicas, por exemplo, com alguns daqueles que afirmaram gostar muito do idioma e com outros que mencionaram algum tipo de problema ou queixa em relação a essa disciplina. Adotou-se o critério da “significatividade” e não o da representatividade das respostas, embora tenham sido considerados importantes os dados quantitativos, na medida em que mostrando as tendências das respostas,

auxiliavam no entendimento do problema pesquisado, pois de acordo com Gatti, há problemas educacionais que precisam ser contextualizados e compreendidos e para isso necessita-se de dados quantitativos, pois os conceitos quantitativos e qualitativos não são excludentes entre si (GATTI, 2006).

A população pesquisada constituiu-se de 115 alunos do Ensino Fundamental, sendo duas turmas de uma escola pública e duas de uma escola particular. A escolha pelos dois tipos de escola deveu-se à intenção de verificar em que aspectos os sentidos atribuídos à aprendizagem de inglês por alunos de classes sociais presumidamente diferentes poderiam divergir. Se, por exemplo, a classe social a que pertenciam poderia constituir-se em fator importante na valorização ou não do aprendizado de uma língua estrangeira.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os sentidos atribuídos à aprendizagem de inglês variaram em função do valor que cada aluno conferia a esse idioma. Esse valor estava principalmente relacionado às questões de importância e/ou utilidade que a língua inglesa apresenta para a vida futura. Para eles, o inglês é importante por ser a língua “mais falada” e para utilização no futuro profissional; afirmam que devem estar precavidos em face da competitividade do mercado de trabalho, afinal querem um “futuro melhor”. Esse tipo de resposta foi recorrente nos dois tipos de escola.

Os alunos expressaram-se também sobre a experiência de estudar inglês. Os do 6º ano foram unânimes em afirmar que esta tem sido uma experiência positiva. Leffa (2009) ressalta que antes do primeiro contato com o idioma, as crianças geralmente estão bem dispostas a aprendê-lo. Uma aluna da escola pública afirmou:

Eu sempre quis estudar inglês, é muito bom porque eu sempre quis aprender a língua dos ingleses.

O efeito da novidade é evidente nessa fase, mas algo parece ocorrer no interior da escola, ao longo do tempo, que faz diminuir ou até mesmo pôr fim a esse entusiasmo.

O autor supracitado menciona que, depois de algum tempo estudando inglês, os alunos começam a se perguntar para que serve esse idioma. Nessa pesquisa, essa tendência foi observada na diminuição da frequência de respostas positivas nos dados do 9º ano apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Opinião dos alunos do 6º e 9º anos sobre a experiência de estudar inglês (questão 1) (%)

DESCRITIVO	6º ANO	9º ANO	GERAL
Respostas Positivas	100,00	80,00	91,00
Respostas Negativas	0,00	20,00	9,00
Não respondeu	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Vinte por cento das respostas dos alunos do 9º ano envolveram algum tipo de experiência negativa com a aprendizagem de inglês. Não é um número muito elevado, mas os argumentos apresentados foram significativos, apontando para os problemas que podem contribuir para a perda do entusiasmo pelo estudo desse idioma. E embora esse não tenha sido objetivo inicial da pesquisa apontar os motivos dos problemas no processo de ensino/aprendizagem de inglês, os resultados falaram por si. Muitos alunos não têm uma relação positiva com a aprendizagem de inglês porque fracassam. As transcrições apresentadas a seguir revelam o que pode contribuir para o fracasso do aluno. Uma aluna da escola pública relatou:

Porque os professores não dão aula correta. Às vezes eles ficam o mês todo com o mesmo assunto, aliás, o semestre todo. Eu tenho colegas de outros colégios públicos e de séries que eu já passei há muito tempo, que já estudaram o que eu nunca estudei.

Quando as atividades deixam de apresentar um desafio para os alunos, o resultado é a perda de interesse pela matéria. Eles não se sentem mobilizados a engajarem-se em uma atividade intelectual (CHARLOT, 2005). Develay (1996) afirma que é especialmente difícil cativar os alunos pela descoberta do saber quando não há o que descobrir, quando tudo que resta é memorizar inúmeras informações nem sempre problematizadas. A esse respeito Perrenoud (1994, p. 26) declara:

[...] se o professor nem sempre consegue mobilizar a atenção e as energias, se as atividades que propõe não são sempre tão significativas quanto ele desejava, não é porque as crianças e os adolescentes são apáticos e não se interessam por nada. Isto acontece porque eles têm outros interesses, outros projetos que os mobilizam mais e que lhes parecem muito mais significativas do que o exercício de matemática ou a composição que lhes foram propostos.

Nesta pesquisa, os alunos também comentaram como seriam suas aulas, caso fossem professores. A maioria deles enfatizou aspectos didáticos envolvendo os procedimentos adotados pelo professor. Alguns depoimentos enfatizaram o anseio por uma forma de explicação mais paciente e calma:

Porque eu ensinaria a outras pessoas muito bem e se elas não entendessem, eu iria explicar com calma. (Aluna da escola pública / 6º ano).

A mesma aluna confirmou em entrevista a necessidade de compreender melhor o que a professora ensinava, quando fizemos a seguinte pergunta: “O que leva uma pessoa a estudar em um curso de idiomas se ela já estuda inglês na escola?”. Ela respondeu:

Porque a professora aqui não ensina bem. É ... assim ... ela vai para o quadro e fica lá mais de meia hora ... porque a professora passa o dever mas não explica. Ela fica com ... eh ... preguiça de fazer, eu acho ... aí, ela chega e apaga o quadro. Não dá tempo de copiar. (Idem)

Aprender inglês dessa forma assemelha-se a uma luta que consiste em copiar demais em uma língua estrangeira, algo que leva tempo e não é agradável, especialmente para as crianças mais novas. Não é proporcionado tempo suficiente para a aluna terminar sua tarefa de copiar. Além de não ter conseguido cumprir o tempo destinado a essa atividade, ela se vê privada da explicação. Dessa forma, a língua não se “desestrangeiriza” para ela (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

Outra aluna da mesma série e escola declarou:

Minha aula seria normal como todas as aulas de inglês porque a professora tem que ter calma com os alunos porque eles estão aprendendo.

Em vários outros depoimentos, percebe-se que principalmente os alunos da escola pública fazem referência à necessidade de “calma” e de se “explicar direito o assunto”.

Na escola particular, os alunos acham que a professora deveria utilizar mais a língua-alvo durante as aulas:

(Minha aula) seria toda em inglês. Porque eu acho que assim iria incentivar meus alunos a falarem, escreverem ... fazer tudo na aula em inglês, inclusive pedir para ir ao banheiro só em inglês, se pedisse em português eu não deixaria. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Outro aluno da mesma escola e do mesmo ano acrescentou:

Para começar, eu só falaria inglês. Para mim, você só consegue entender um idioma se você usá-lo. Portanto, utilizar somente o inglês na aula é fundamental para “dominá-lo”. (Aluno da escola particular / 9º ano, grifo do aluno)

Enquanto os alunos da escola pública se referem à necessidade de uma explicação melhor do assunto em língua materna, os da escola particular que, em geral, contam com recursos extracurriculares, como o acesso aos cursos de idiomas, por exemplo, percebem-se prontos para a utilização da língua-alvo na comunicação oral.

Depois das respostas que colocam em evidência a atuação do professor, as maiores ocorrências sobre o tipo de aulas que desejariam ressaltam a preferência pela utilização dos aspectos lúdicos no ensino. Querem aulas dinâmicas, com brincadeiras, jogos e música:

Interativa, pois acho que para se aprender com mais facilidade é preciso se divertir um pouco, ensinaria através de jogos, brincadeiras e músicas, etc. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Minha aula seria com brincadeira. Porque os alunos aprendem mais rápido o inglês com uma brincadeira. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Seria divertida e descontraída, com brincadeiras. Pois sei que ninguém gosta de ter aula de idiomas chata, com monotonia. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Bem divertida. Eu levaria jogos em inglês, levaria música em inglês para aprender e etc. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Com jogos, músicas, vídeos, atividades, etc. (Aluno da escola pública / 6º ano)

Divertida, interagindo com meus alunos. Porque assim a criança aprende. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Nas situações de aprendizagem o lúdico desempenha um papel muito importante. Ultimamente, o “aprender brincando” parece estar na preferência não só de crianças e adolescentes, mas também dos próprios adultos. Vygotsky (1998, p. 136) destacou a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança e afirmou que na

idade escolar, ele “não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras)”. Este mesmo autor explica que as brincadeiras de uma criança no final do seu desenvolvimento apresentam outro estágio, com o surgimento de regras que contribuem para evitar que tais atividades tornem-se entediantes e sem atrativo para ela. Ensinar utilizando recursos lúdicos requer cuidadoso planejamento e clareza de objetivos para que as brincadeiras sejam bem reguladas visando a um objetivo mais específico que é o de possibilitar a aprendizagem. Um comentário de um dos alunos pesquisados sobre como seria sua aula, se ele fosse professor, permite entrever essa questão:

Divertida, descontraída e com conteúdo, pois se divertindo e aprendendo é melhor para memorizar as coisas necessárias para um bom aprendizado.
(Aluno da escola particular, 9º ano)

Este aluno aprecia a diversão, mas não deixa de lado a função específica da aula, utilizando-se de um vocabulário que remete aos processos cognitivos: conteúdo, aprendendo, memorizar e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos atribuídos a aprendizagem da língua inglesa variam em função do valor que cada aluno confere a esse idioma. Esse valor está principalmente relacionado às questões de importância e/ou utilidade que o idioma apresenta para a vida futura. Por outro lado, alguns dos alunos pesquisados chamaram a atenção para o fato de que se eles não se engajam na aprendizagem de inglês é porque não conseguem acompanhar o ritmo, quer seja do professor, que copia rápido, quer o dos demais colegas, que estão mais adiantados por estudarem em “cursinhos de idiomas”. Nesse caso, o professor de inglês tem tido que lidar, entre outros problemas, com as contradições existentes entre um nível de ensino mais elementar, para contemplar alguns, e um ensino mais complexo, para não entediar os já tem um “reforço” extraclasse.

Embora não tenha sido objetivo inicial da pesquisa focalizar os procedimentos do professor de língua inglesa, os resultados mostraram que algumas atitudes podem contribuir para o fracasso dos alunos. Sem desejar reforçar a tendência da culpabilização do docente, não pudemos deixar de atentar para as respostas que revelam o papel decisivo do professor na mobilização dos alunos. Dentre as queixas apresentadas pelos alunos estão: a repetição exaustiva dos conteúdos, a falta de clareza nas explicações e o descompasso entre o tempo do professor e o dos alunos. Alguns desses alunos gostariam que houvesse maior utilização do idioma-alvo durante as aulas e que elas fossem mais divertidas. Sem pretensões de generalizar, talvez essas sejam pistas para um ensino mais eficaz e significativo para eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF editeur, 1996.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR/Curitiba; Champagnat, v. 06, n. 19, p. 25-35, set./dez.2006.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF editeur, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.