

A AUSÊNCIA DO ENSINO DA ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA INGLESA¹

Leila Alves Medeiros Ribeiro

RESUMO: Este artigo traz os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental 2 de uma escola pública que teve por objetivo apontar se a ausência do ensino da oralidade na sala de aula na instituição pública pode provocar algum impacto nas crenças dos alunos sobre aprendizagem de língua inglesa. Por meio de um questionário escrito e uma entrevista foi possível perceber que os alunos sentem falta do desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula, mas eles acreditam que a aprendizagem da língua inglesa acontece, mas com a consciência que é de forma fragmentada e não suficiente. As implicações deste estudo apontam para a necessidade de discussões mais direcionadas em linguística aplicada sobre a falta do desenvolvimento das habilidades orais nas instituições escolares públicas brasileiras.

Palavras-chave: ausência da oralidade, crenças de aprendizagem de língua inglesa, escola pública.

ABSTRACT: This paper reports the results of a study with public high school students of English which investigated if the absence of the oral skills in the classroom in the public institution can provoke some impact in the students' beliefs on learning of English language. Through the analysis of a written questionnaire and an interview, it was possible to point out that the students feel lack of the development of the oral abilities in the classroom, but they believe that the learning of the English language happens, but with the awareness that it is fragmented and not enough. The implications of this study point out to the need of more direct discussions in applied linguistics about the lack of development of the oral skills in Brazilian public schools.

Key words: lack of oral skills, beliefs on English language learning, public school.

1 INTRODUÇÃO

O transcurso da história do ensino de línguas nos deixa claro que por um longo período esse ensino tinha como foco a aprendizagem da gramática, ou seja, a língua era vista apenas pelo lado de sistema linguístico. Entretanto, com o anúncio da II Guerra Mundial, durante os anos de 1940, percebeu-se que era necessário aprender a língua, tanto do inimigo quanto do aliado, não só em seu signo, mas também em seu significado. Com isso, por volta dos anos de 1950, surge a abordagem audiolinguista, na qual a Linguística juntamente com a Psicologia Comportamental perceberam que a língua nada mais era do que condicionamento de comportamentos lingüísticos.

Esse “casamento” da entre essas ciências seria perfeito se não fosse Del Hymes em 1972 demonstrar que a comunicação é dinâmica e imprevisível

¹ Trabalho apresentado na disciplina “Ensino da Oralidade e da Escrita” ministrada pela profa. Dra. Mariney Pereira Conceição no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA-UnB).

e que por isso o aprendiz de línguas deve desenvolver uma competência comunicativa, ou seja, perceber os enunciados não só como realidades linguísticas, mas também como realidades socialmente apropriadas. Mais tarde Canale e Swain (1980) fizeram uma adaptação da teoria de Hymes apresentando quatro dimensões que compreendem além da competência gramatical, a competência sociolinguística, discursiva e estratégica. Juntamente com o conceito de competência comunicativa surge a abordagem comunicativa, que tem como conceito de que língua é para comunicação. A partir de então houve o que se chama de virada humanística, na qual o ser é percebido como agente de sua história e que interage em seu ambiente imerso em contextos sócio-historicamente marcados.

Assim é possível perceber que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) relativas a uma língua estão integradas, pois Murphy (1991, *apud* LAZARATON, 2001) indica que a habilidade oral deve estar sempre conectada com as outras habilidades, ou seja, as quatro habilidades de uma língua estão dispostas em semelhanças e diferenças de contínuos sobrepostos.

É percebido, entretanto, que há instituições de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial no Brasil, que desconectam as quatro habilidades e que, em sua versão mais inapropriada, até excluem a possibilidade de aprendizagem de algumas habilidades, principalmente as habilidades que compreendem a parte da oralidade da língua, ou seja, o ouvir e o falar de uma determinada língua, no caso desta pesquisa a língua inglesa.

Malcolm (2004: 80, *apud* BARCELOS, 2006) diz que “as crenças do aprendiz, como muitos outros aspectos da aprendizagem de línguas, estão em um estado de fluxo, constantemente sendo revisados e modificados através de interação de uma grande variedade de influências”. Portanto, esta pesquisa alicerça-se em fatos que podem influenciar as crenças dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, no caso, o fato da ausência do ensino da oralidade nas salas de aula de língua inglesa das escolas públicas.

O objetivo desta pesquisa é apontar se a ausência do ensino da oralidade em sala de aula pode provocar algum impacto nas crenças sobre a aprendizagem da língua estrangeira inglês na escola pública.

É preciso conscientizar os membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente o educando, sobre a

importância do desenvolvimento da habilidade oral e fazê-lo conhecer o processo de aprendizagem. É necessário que o aluno reconheça que a aprendizagem de uma língua não é fragmentada e quando adquirida em sua totalidade a aprendizagem pode desenvolver melhores resultados. Assim, possibilita um forte direcionamento deste educando a ser agente de seu próprio aprendizado, pois ele aprende como aprender uma língua. Desta maneira direciona-o à autonomia na aprendizagem, na qual o aprendiz é mais consciente de seu papel enquanto agente participativo (e não passivo!) e atuante de sua história na aprendizagem, preparando-o para as escolhas e tomadas de decisões que a vida fora da escola o exige enquanto cidadão do mundo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A definição de inteligência, numa visão tradicional, era inferida por meio de testes estatísticos, no qual seu resultado era um coeficiente entre a capacidade lógico-matemática e a linguística, ou seja, o conhecido teste de QI. Porém, o psicólogo Howard Gardner (1995) questiona essa definição de inteligência e cria a teoria das Inteligências Múltiplas, na qual pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência corresponde à capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes para determinado ambiente ou comunidade. A solução desses problemas ou elaboração desses produtos não implicará somente em um conhecimento da lógico-matemática ou linguística (muitas vezes nem são necessários para determinadas tomadas de decisões), pois, como se explicaria, como o próprio Gardner (1995) exemplifica, o brilhante jogador de xadrez, o violinista mundialmente conhecido e o atleta campeão?

Em sua teoria, Gardner (1995) fala em sete inteligências que o aprendiz possui e precisa de oportunidade de desenvolvê-las para perceber em quais destas o aprendiz tem mais afinidade. Recentemente, no final dos anos de 1990, Gardner amplia sua teoria de sete para oito inteligências, a saber (ABREU-E-LIMA, 2006):

- Linguística (habilidades e sensibilidade a sons, significados, e ritmos das palavras);

- Lógico-matemática (habilidade de pensamento conceitual e abstrato e capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos);
- Musical (habilidade de produzir e apreciar ritmos, intensidade e timbre);
- Espacial (capacidade de pensar em imagens e visualizar de maneira precisa e abstrata);
- Corporal-cinestésica (habilidade de controlar movimentos do corpo e manusear objetos habilmente);
- Interpessoal (capacidade de detectar e responder de maneira apropriada às motivações, desejos e diferentes humores de outra pessoa);
- Intrapessoal (capacidade de lidar bem consigo mesmo e saber de seus sentimentos internos, valores, crenças e processos de raciocínio); e
- Naturalística (habilidade de reconhecer e categorizar plantas, animais e outros objetos da natureza).

Desta maneira, o autor advoga que a função da escola deve ser de desenvolvimento dessas inteligências, dando um “leque” de possibilidade aos educandos para que se sintam mais confiantes e preparados para as escolhas que irão realizar ao longo da vida tanto escolar como fora dela. Gardner (1995) também reconhece, assim como muitos educadores, o fracasso do modelo de educação tipo fábrica, em que os alunos seguem o mesmo modelo curricular da mesma maneira, como numa linha de montagem, sem levar em consideração as individualidades dos aprendizes.

A função da escola é a de formação geral do cidadão, transformar o aprendiz em cidadão do mundo por meio do conhecimento, formar cidadãos críticos. Contudo, a escola há alguns anos vem modificando a sua prática do que seria sua função em detrimento da correria mercantilista imediatista tornando a escola em um espaço preparatório para provas (PAS, vestibulares, concursos) supondo e impondo a todos os educandos um mesmo objetivo para sua aprendizagem, ou seja, ignorando os desejos e necessidades de cada aprendiz. Desta maneira, volta-se no tempo e retoma-se a condição de inteligência ao seu conceito inicial, ao seu conceito simplista e redutor da capacidade humana, sendo esta o entendimento, o raciocínio, a capacidade de fazer escolhas.

Com a mudança de conceito de escola como espaço de formação do cidadão para curso preparatório para provas, perde-se a rica experiência de interações com os outros, com o ambiente, em busca do conhecimento sobre o novo e o aprofundamento sobre o que já se sabe. Campbell (1995, *apud* BARCELOS, 2006) afirma que nossas crenças têm um papel importante nessas interações e que em cada contexto onde a pessoa viva essa experiência interativa ela vai testar e avaliar suas hipóteses, que vai levar ou não a mudanças de suas ações. Barcelos (2006, p.51) entende crenças como:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossa experiências resultantes de um processo interativo de interpretações e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2004), em especial o da língua inglesa, que seria uma tentativa de resgate da função da escola em formar cidadãos do mundo e não de provas, infelizmente retrata muito fortemente esse retrocesso no tempo da instituição escolar. O PCN de língua inglesa, que teve em seu processo de criação vários pesquisadores extremamente engajados em modificar a situação educacional do país, nos surpreende com a conformidade da realidade deficitária e nos oferece um ensino de língua estrangeira calcado somente na leitura, com “conversa sobre ele (texto) na língua materna” (PCN, p.48), ignorando que a língua é integrada das quatro habilidades, sendo todas relacionadas entre si.

Neste trabalho as relações entre fala e escrita estão localizadas dentro de uma perspectiva que Marchuschi (2001) conceitua como sociointeracionista, ou seja, em uma perspectiva dialógica e não dicotômica desses dois processos de produção de uma língua. Nesta perspectiva a língua é vista como um fenômeno dinâmico e interativo. Não só como uma simples mudança de perspectiva, mas a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e texto, percebidos como um conjunto de práticas sociais (MARCHUSCHI, 2001).

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia [...] Oralidade seria uma

prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas forma ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais informal nos mais variados contextos de uso". (MARCHUSCHI, 2001, p.17 - 25).

A distinção entre oralidade e escrita aqui sugerida contempla modos de representarmos a língua em sua condição de código. São aspectos sonoros e gráficos (MARCHUSCHI, 2001). Contudo não deixando de entender o processo de aprendizagem de línguas como Savignon (1997, p.256):

Língua e aprendizagem de línguas são forças poderosas para a mudança social, para quebrar regras. Em tempo de conflito social e disputa de valores, professores são desafiados a desafiar aprendizes a olhar, descobrir, e refletir. Com a habilidade de interpretar o contexto em que eles estão, e a encorajá-los a expressar seus próprios significados, ele serão mais capazes de buscar seu lugar em um mundo de diversidade multilingual e multicultural (tradução da autora).

Desta forma, os PCNs de língua inglesa ao contemplarem apenas o ensino da leitura reduzem a aprendizagem de língua inglesa como estudo de códigos, deixando de lado o seu valor social, ou seja, na possibilidade de espaço transcultural e de transformação cultural.

Uma pesquisa feita por Ribeiro (2004) com alunos do ensino médio indica uma discrepância entre os objetivos da instituição escolar, ou seja, do PCN, no qual insiste na importância de que estudar é apenas preparar-se para a prova de vestibular em detrimento da formação geral do cidadão, e os objetivos dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa. Na pesquisa citada, Ribeiro (2004) demonstra por meio de dados tanto quantitativos quanto qualitativos que os educandos consideram a língua inglesa de difícil aprendizagem, em outras palavras, a abordagem utilizada nas escolas públicas explicita o insucesso do método tradicional adotado, no qual o ensino da língua inglesa é todo na língua materna que não o torna um meio facilitador para a aprendizagem, como era o previsto por essa abordagem. E a pesquisa ainda demonstra a forte preferência dos educandos por músicas na língua inglesa, que é um forte indicativo de motivação para o aprendizado da língua, ou seja, o uso da língua em contexto real, além dos alunos declararem o forte desejo de se aprender a língua-alvo. Um dos pontos que mais nos chama a atenção no trabalho realizado com esses alunos foi um relato de um dos participantes da

pesquisa: “Se você quer aprender inglês vai fazer um cursinho, porque na escola mesmo você não aprende”.

Essa mesma crença de que não se aprende inglês na escola, principalmente na pública, encontramos na pesquisa de Oliveira e Mota (2007 *apud* BARCELOS, 2006), na qual os autores constataram por meio de narrativas de alguns dos pesquisados (alunos) que escola pública e cursos de idiomas são lugares dicotômicos e que só se aprende de forma efetiva nos cursos de idiomas, sendo reservada para a escola pública a crença de ser mais uma disciplina sem importância no currículo escolar.

Uma das justificativas dos pesquisados, tanto nas pesquisas de Ribeiro (2004), de Oliveira e Mota (2005 *apud* BARCELOS, 2006) e também de Paiva (2005) sobre as crenças de que não se aprende na escola pública, é a falta do espaço na sala de aula para as práticas orais da língua, para o uso da língua, e que a não-aprendizagem é o reflexo de um ensino solidificado na memorização e no ensino da gramática somente. “Desta forma, os alunos se vêem em desvantagem a outros que tiveram a oportunidade de aprender a falar uma língua. O processo [de aprendizagem] para esses alunos é visto como difícil pelo fato de eles terem estudado em escola pública” (BARCELOS, 2006, p.163).

Portanto, a ausência do ensino da oralidade nas salas de aulas das escolas públicas, nestas pesquisas citadas, aponta como fator de influência negativa nas crenças dos alunos sobre aprendizagem de língua inglesa nessas instituições, ou seja, o não desenvolvimento das habilidades orais (escutar e falar) nas salas de aulas públicas está intrinsecamente relacionada com a crença de não aprendizagem de língua estrangeira (inglês) nas instituições públicas.

3 METODOLOGIA

De acordo com André (1995, p.49, 50) o estudo de caso se refere a “um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevante para tomada de decisão[...], pois os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os

problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” . Desta forma é “um trabalho de campo intenso e prolongado”.

Sendo assim o tipo de pesquisa realizada neste trabalho se caracteriza pelo caráter interpretativista dos dados com as técnicas de coleta de dados em um modelo qualitativo com o cunho de estudo de caso.

3.1 O contexto

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Brasília localizada em uma cidade de médio porte na periferia da cidade.

A escola é muito singular nesta cidade por se tratar de uma escola ainda feita de madeira. Nesta instituição são ministradas aulas de 2º ao 9º ano do ensino fundamental (antigas 1ª a 8ª séries). A escola possui um projeto político pedagógico muito focado em projetos extraclasse, inclusive com a participação da comunidade local.

As salas de aula têm em média 45 alunos e todas as turmas são do ensino educacional regular.

A escola possui também recursos audiovisuais como televisão, aparelho de DVD e um aparelho de som.

As aulas de língua inglesa são duas vezes por semana, sendo de 50 minutos cada aula. Fazem parte do quadro de docência dois professores desta disciplina, sendo um destes de contrato especial, ou seja, não efetivo do quadro de funcionários.

3.2 Participantes da pesquisa

O enfoque desta pesquisa será apenas na parte dos discentes, sendo quatro participantes de pesquisa, a saber:

Todos sempre estudaram em escola pública, não fazem curso de idiomas fora da escola. Todos estão no 8º ano do ensino fundamental (antiga 7ª série) e têm 13 anos. Os educandos A e B são do gênero feminino, os educandos C e D são do gênero masculino. Todos iniciaram e tiveram seus primeiros contatos com os estudos em língua inglesa a partir do 6º ano (5ª série) na escola onde estudavam.

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

Foi aplicado um questionário escrito com questões abertas para que os participantes da pesquisa pudessem expor melhor seus pensamentos, tendo a oportunidade de explicar mais sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola pública. O questionário foi elaborado com quatro questões nas quais fosse possível perceber se a ausência do ensino da oralidade em sala de aula causava algum impacto nas crenças dos alunos sobre o que é aprender uma língua estrangeira.

Foi realizada também uma entrevista informal com os quatro educando juntos para que pudessem falar mais sobre as perguntas do questionário e acrescentar mais informações sobre as aulas de língua inglesa na escola pública. Não houve questões formuladas para esta etapa de coleta de dados, foram utilizadas as questões do questionário escrito e as questões espontâneas que surgiram no momento da entrevista.

Essa entrevista teve duração de 30 minutos, foi gravada em áudio e transcrita logo após a sua realização para que não houvesse perda de alguma informação, uma vez que estavam ainda muito presentes na memória da pesquisadora.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As perguntas do questionário e a entrevista se completam, portanto, a discussão se realizará sempre expondo esses dois momentos da pesquisa, não sendo descrito um estudo de cada instrumento em separado.

A primeira pergunta do questionário foi sobre o que era aprender inglês pra eles, para que assim fosse possível levantar as crenças dos participantes da pesquisa sobre a aprendizagem da língua inglesa.

A estudante A respondeu ao questionário que “aumentar a cultura linguística” era essencial para o mercado de trabalho, sem deixar muito claro como seria o uso da língua no contexto profissional. A resposta dela em muito nos surpreendeu por se tratar de uma garota de apenas 13 anos. Na entrevista ela repetiu suas palavras e ainda explicou o que ela entendia por “cultura linguística”, ou seja, aprender mais sobre outras línguas e acrescentou que

aprender inglês é importante para entender o que as pessoas estão falando, para não passar pelo desconforto de não saber sobre o que ou de quem elas estão falando. Isso configura muito fortemente a aprendizagem que envolve também o conhecimento de umas das estruturas orais da língua, ou seja, o *listening* (escutar).

Já a estudante B deixa mais evidente, tanto no questionário quanto na entrevista, a sua crença que a aprendizagem da língua inglesa está intimamente relacionada com a parte oral, ou seja, B relata que aprender inglês é poder escutar músicas na língua e conseguir entender, poder viajar para fora do país e conseguir se comunicar, além da possibilidade de possuir mais outra língua, além do português.

O estudante C já mostra no questionário que aprender inglês está relacionado a acompanhar as explicações do professor em sala, ou seja, saber bem o conteúdo explicado em sala de aula, contudo ele finaliza mostrando que isso pode ser útil um dia. Na entrevista ele explica melhor como seria essa utilidade, se caso ele tivesse promoções em seu trabalho e tivesse a possibilidade de trabalho no exterior e B ainda acrescenta mostrando a importância da autonomia dessa aprendizagem em que estando em um cargo de chefia não seria necessário ter um tradutor para entender os negócios e assim poderia ainda ter uma vantagem econômica não precisando contratar esse profissional. Sendo assim, C relata sua crença de aprendizagem de inglês mantendo uma relação com a ascensão profissional e, de acordo com seus relatos, muito possivelmente seria necessário o uso da língua em contextos reais.

A crença do estudante D não difere da de seus colegas, ele diz no questionário que a aprendizagem de inglês é importante para um uso possível em viagens para fora do país e dessa forma “não passar vergonha”. Ele complementa na entrevista que é para ter contato com o “dia-a-dia lá fora”, ou seja, o uso da língua no cotidiano.

De acordo com esses relatos, podemos inferir que o objetivo dos PCNs de inglês da escola pública, que é o de preparar o aluno apenas para o estudo da parte escrita da língua, especificamente a leitura, para realização de provas acadêmicas, não entra em acordo com os objetivos dos alunos, de acordo com suas crenças sobre o que é aprender a língua inglesa. Nenhum dos

participantes da pesquisa citou que aprender a língua inglesa era aprender para passar em provas, na verdade, as crenças desses aprendizes estavam relacionadas muito mais com as habilidades orais da língua do que com as habilidades escritas. Eles não reduziram o que essa aprendizagem de língua estrangeira representa, pelo contrário, demonstraram sempre uma dimensão maior para importância dessa aprendizagem, todas inclusive ligadas a um desenvolvimento social.

Questionei-os se acreditavam que o inglês oferecido nas escolas públicas os preparava para a realização das provas do PAS ou vestibulares e D respondeu da seguinte maneira, confirmando o desencontro dos objetivos da escola com as crenças dos alunos sobre aprendizagem:

D= Ele ajuda, mas ele não tem o aprofundamento do conteúdo que terá na prova.

A segunda pergunta do questionário se relaciona à crença deles sobre aprender inglês na escola, se eles acreditavam que aprendiam, ou seja, buscava-se verificar se a ausência do ensino da oralidade em sala causava algum impacto em suas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa, uma vez que demonstraram em seus relatos que essa aprendizagem estava muito ligada às práticas das habilidades orais. Todos os participantes responderam que sim, que aprendiam inglês na escola, o que nos deixou inquietos, pois havia uma discrepância com as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa que eles relataram. Por isso repeti a pergunta na entrevista, depois de alguns minutos de conversas, para verificar como eram as aulas deles na escola. No questionário todos elogiaram as aulas afirmando ser interessantes, criativas, completas e que a professora explicava muito bem. Na entrevista tudo ficou ainda mais complexo quando perguntei:

P= Com essa aula que você tem na escola você vai conseguir escutar e entender uma música em inglês? Vai conseguir falar com as pessoas, se comunicar? Como você disse, o chefe que vai precisar se comunicar. Vocês acham que vão conseguir ir pro exterior e se comunicar? Vocês acham que só com as aulas aqui da escola vocês vão conseguir, vai cobrir os objetivos de vocês?

Todos responderam que não, que era necessário um curso de idiomas fora da escola pra alcançar esses objetivos, ou seja, a aprendizagem da língua

inglesa. B ainda complementa dizendo que a escola oferece somente o básico que é o “substantivo, o verbos, os pronomes”, ou seja, a aula na verdade é bem gramatical. Então por que nos questionários eles escreveram que aprendiam inglês na escola se eles estavam cientes de que não aprendiam de acordo com suas crenças e a percepção da ausência da oralidade em sala de aula?

Continuei a entrevista e pude perceber que a professora que eles têm na escola, mesmo não trabalhando a fala (*speaking*) e a escuta (*listening*), trabalhava de forma muito diferenciada, com projetos extraclasse, que faziam com que os alunos tivessem contato com a cultura dos países de língua inglesa e com isso eles se sentiam mais engajados no estudo da língua na escola. Então perguntei se eles aprendiam com esses projetos e eles responderam da seguinte maneira:

A= Sim, é um complemento a aula dela. Ajuda mais a entender a aula e ajuda a desenvolver nossa capacidade, pra gente improvisar um pouco mais. Coloca nossa mente pra pensar, se esforçar.

C= Atiça a nossa curiosidade, pra gente ir querendo se aprofundar cada vez mais.

D= Cada vez mais a gente vai colocando criatividade nos projetos.

B= E como são bastante projetos a gente pesquisa, se aprofunda, entende. Você precisa entender pra poder explicar alguma coisa. Por isso que os projetos são bons pra gente poder se aprofundar mais naquilo que está sendo dito ou que a gente vai pesquisar e estudado também.

Como eles mesmos relataram, os projetos são como complementos dos estudos realizados na sala de aula, mas eles têm consciência que essas atividades extraclasse são importantes, mas não suficientes para a aprendizagem da língua inglesa. Sabem que falta algo mais, ou seja, a parte do uso real da língua inglesa, porém sabem que a aprendizagem, mesmo fragmentada, acontece quando eles trabalham em pesquisas, interagem com os outros, divulgam seus trabalhos e se aprofundam mais sobre o assunto fora de sala de aula também.

Entretanto, todos têm ciência sobre a situação ruim do ensino público de língua inglesa relatando a importância de um espaço ambiente (sala específica de línguas) para essas aulas, reclamam das poucas horas destinadas à

disciplina, o desnível em sala de aula, a falta dos livros, da falta de tecnologia de informação (computadores com internet) e, é claro, da estrutura física da escola.

Na busca em confirmar nossa percepção de que a ausência do ensino da oralidade causava algum impacto sobre a aprendizagem de língua inglesa nesses participantes perguntamos se eles sentiam falta dessa oralidade em sala de aula:

A= Na verdade por não ser muito trabalhado a parte de conversas entre professores e alunos...

B= Diálogos.

A= É...na verdade a gente fica um pouco mais fraco.

Nesse trecho se confirma a fala de Barcelos (2006, p.163), que os alunos se percebem “em desvantagem a outros que tiveram a oportunidade de aprender a falar uma língua”.

Na entrevista perguntei também sobre o que eles achavam de ter aulas de inglês em português e A respondeu da seguinte forma:

A= Tem a parte boa que é que a gente vai entender o que é que tá falando e tem a parte negativa que realmente não vai tá usando muito o inglês, né, e sim o português, se a gente tá estudando o inglês tinha que ser inglês, mas é bom pra gente entender, realmente.

Há um desejo e reconhecimento de que a aula seja na língua alvo, porém há a incerteza de que não seria possível o entendimento dos conteúdos pela falta de prática da língua. Contudo, D dá uma solução para esse impasse:

D= Na minha opinião, eu acho que na 5ª série já seria dividido [a língua utilizada em sala] o inglês com o português, aí na 6ª série já aumentaria mais o inglês, na 7ª série já seria 75% inglês e 25% português, já na 8ª série uns 95% pro inglês e no primeiro ano [do ensino médio] aí já...

O participante C gostou da idéia e ainda complementou:

C= [...] Do mesmo jeito que a gente aprende o português a gente aprenderia o inglês, desde a 1ª série, aí subindo.

Todos concordaram com C, e B ainda explicou mais:

B= 5ª série a gente já tá maiorzinho, mas a 1ª série os meninos se acostumam mais e eles vão se interessar mais pelo inglês mais pra frente, porque a partir da 5ª série tem muita gente que brinca e não liga e da 1ª série em diante a pessoa já poderia tá mais entretida com o inglês, aprender mais um pouco e saber também, porque na 5ª série a gente aprende o alfabeto, cores que era pra gente já ter aprendido na 1ª série porque em escolinhas particulares mesmo têm. Agora na pública é só o português e só a partir da 5ª série é que eles envolvem o inglês.

Com esses relatos podemos inferir que os pesquisados percebem que a aprendizagem de línguas se constitui em um processo longo e que é importante a prática das habilidades orais em sala de aula desde o início. É necessário, também, mais espaço para a língua inglesa nas escolas públicas para que os educandos possam ter as mesmas oportunidades de quem estuda em escolas particulares.

Contudo os educandos compreendem que há muitos problemas no sistema público de educação, em especial o ensino de língua estrangeira, e indicaram soluções quando os questionei o que eles mudariam se tivessem esse poder de modificar o ensino público de línguas:

B= Mais professores no ensino público e também mais livros, porque o livro de inglês é muito escasso, como eu já havia dito e os alunos teriam que participar mais das aulas.

C= Uma sala que tivesse internet, estudando com o professor e alguma dúvida ia lá ver como seria e fazer as atividades.

D= O nosso espaço mais criativo, aumentaria o horário, com uma sala específica com acesso à internet, com mais livros, com mais trabalhos, entendeu.

Eles apontaram soluções também para uma questão muito complicada dentro das salas de aula públicas de língua inglesa: o desnivelamento dos alunos:

B= A professora explicaria e o aluno que tivesse dúvida ou coisa assim, poderia fazer uma aula de reforço, até os alunos mesmos que são mais interessados poderiam dar uma ajuda pro outros [monitoria].

Mesmo mostrando que os problemas maiores nas instituições públicas estão na estrutura da escola, eles deixam claro que não é empecilho para que se tenha uma educação de qualidade e dão o exemplo disso com o que acontece na própria escola deles, que teria todos os fatores pra dar errado, pois está localizada em uma periferia de uma metrópole e está há muitos anos

com a estrutura física de madeira, além, é claro, da falta do material didático. Mas eles também sabem que é preciso lutar pelas melhorias e não se acomodar e se sentem bem revoltados com o descaso dos governantes:

B= Isso é culpa do governo! O governo deveria investir mais nas escolas, deveriam ser todas construídas [de concreto] e ter bons professores, porque tem escolas que tem boa estrutura e não tem um bom “ensinamento”.[...] E aqui é o contrário, não tem estrutura e tem bastante conhecimento! Os professores daqui são ótimos. Existem os projetos pra ajudar o funcionamento da mente também.

A= O que é bom não é a estrutura da escola, mas sim o ensino. Apesar de que julgam que a escola é de madeirite, a educação é super boa, ótima, os professores são bacanas, os diretores... e mostrar que a capacidade é muito boa, só precisava da estrutura.

D= O que vale é a qualidade do conteúdo e não a estrutura.

A= Na verdade não é a estrutura e sim a força de vontade, porque quem quer corre atrás.

Os educandos se mostraram muito orgulhosos da escola e perceberam que o trabalho que eles realizam ganha dimensões maiores e serve de exemplo para uma educação melhor:

A= E na verdade esses projetos não param só aqui na escola, a maioria, às vezes, tipo, tem premiações, são levados até pra fora do estado como foi o caso em 2005, foi levado um projeto de ciências pro Goiás pra uma conferência, foi apresentado por um ou dois alunos aqui da escola e ficou entre os melhores lá no Goiás e foi super bacana. Os projetos daqui não param só aqui, pra mostrar o tanto da nossa capacidade. Na verdade, a estrutura da escola não é muito boa, mas o ensino é ótimo, a educação é boa, só a estrutura que tinha que melhorar um pouquinho.

Finalizei a entrevista com a pergunta se era possível ensinar a oralidade em sala de aula de língua inglesa na escola pública ou não:

C= Seria possível porque tem gente que não tem condições de pagar curso, né, por isso que eles estão na escola pública pra eles aprenderem.

A= Ou tentar no mínimo trabalhar essa etapa e se der certo passa pra frente.

Deixo aqui uma pergunta após todos esses relatos: Se os educandos desejam, querem e sabem é que possível tentar uma aula de língua inglesa na escola pública que desenvolva também as habilidades orais, por que, nós, profissionais nesta área também não desejamos e tentamos?

5 CONCLUSÕES

A beleza da pesquisa de campo está na reflexão que ela proporciona e, principalmente, quando a voz do educando pode ser ouvida.

Antes dos dados serem coletados, tínhamos a hipótese de que a ausência do ensino da oralidade em sala de língua inglesa na escola pública podia provocar um impacto negativo nas crenças dos alunos sobre o que seria aprender uma língua estrangeira. Entretanto, quando os pesquisados relataram suas crenças foi possível perceber que a aprendizagem de língua inglesa estava ligada muito fortemente às habilidades orais da língua (os usos), mas mesmo consciente da ausência do desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula, os educandos conseguiram perceber em meio às adversidades encontradas no ensino público de educação a oportunidade de algum tipo de aprendizagem que a escola podia proporcionar.

Esse fato é com certeza fruto do bom trabalho realizado pela escola, que mesmo sabendo que a instituição pública tem problemas sérios que comprometem o ensino, busca desenvolver atividades nas quais os aprendizes possam produzir mais e com isso não limitar o aprendizado apenas as “paredes” da sala de aula e sim a incentivar ao alunado a escrever sua própria história de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem autônoma.

Paiva (2005) já apontava em seus estudos sobre os sistemas complexos de aprendizagem que as adversidades podem impulsionar a autonomia e a autora ainda sugere que

...os profissionais da área de línguas estrangeiras ouçam as vozes de seus alunos. Se assim o fizerem, poderão propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organização no seu sistema de aprendizagem. (PAIVA, 2005, p. 152)

Barcelos (2001 *apud* BARCELOS, 2006) diz que devemos promover a aprendizagem reflexiva, além de fazermos um esforço consciente de todos os profissionais do ensino de línguas de forma a comprometer-nos em trabalhar por uma educação pública de qualidade. A autora ainda adverte quanto ao conformismo à situação de dicotomia atribuída pela sociedade entre as escolas

públicas e o curso de idioma, no qual não se aprende em um e se aprende no outro. Até quando vamos aceitar passivamente essa desvalorização do ensino público de línguas? Até quando vamos continuar trabalhando de forma a confirmar essa crença que a nossa sociedade divulga de que os profissionais e a escola pública não têm competência para um ensino-aprendizagem de qualidade? Até quando vamos nos esconder atrás dos problemas estruturais para não resolvermos os problemas gerados pela gestão humana?

Isso tudo é possível mudar, pois a escola pesquisada provou que a falta de material, de estrutura física, entre outros faz falta, mas não é motivo para um ensino sem qualidade, pelo contrário, essa escola ficou com a qualificação de 1º lugar na cidade satélite em que ela está localizada e entre as 10 melhores escolas do Distrito Federal. Podemos nos beneficiar da aprendizagem vicária e aprender um pouco com a instituição pesquisada: a diferença começa onde nossa mão alcança!

6 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Esses relatos, tanto nos questionários quanto na entrevista, permitiu o acesso a um bom exemplo prático do que podemos fazer para melhorar a situação insatisfatória das instituições públicas. Com os resultados desse estudo fica o desejo de que os profissionais envolvidos no ensino de língua inglesa ouçam mais as vozes dos seus educandos, permitam a participação ativa deles em sala de aula, inclusive no que se refere à solução de problemas gerados pelas adversidades da escola pública, pois eles têm ótimas idéias e se sentem responsáveis pelo seu próprio aprendizado quando estão engajados nessa interação entre o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)**: articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas (tese de doutorado). Campinas, S.P. – Unicamp. 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus. Campinas, SP. 1995

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

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: Orientações curriculares do ensino médio (PCN). MEC/SEMTEC. 2004.

CANALE, M, and SWAIN, M. "Theoretical Bases to communicative Approaches to Second Language Teaching and texting". In: **Applied Linguistics**. Vol.1, n. 2, 1980.

GARDNER, Howard **Inteligências Múltiplas: a teoria na pratica**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: Pride, J.B& Holmes, J. (Org.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin. 1972

LAZARATON, A. Teaching Oral Skills. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle &Heinle, 2001.

MARCHUSCHI, L.A. **Da fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, V.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. p.135-153. Disponível em <www.veramenezes.com/autocomplex>. Acessado em 20.06.2007.

RIBEIRO, L.A.M. **"Eu odeio inglês!" Os bloqueios no processo de aprendizagem**. Monografia (Letras Português/Inglês). Faculdade Jesus Maria José (FAJESU), Brasília. 2004

SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence**: Theory and classroom practice – texts and contexts in second language learning. McGraw-Hill Companies, 1997.