

“TO BE OR NOT TO BE”? UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: REALIDADE OU UTOPIA?

Tamires Huguenin Corrêa¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral discutir sobre a situação do ensino de língua inglesa em parte das escolas públicas brasileiras por meio de uma revisão bibliográfica com base nos seguintes autores: Rajagopalan (2009), Lima (2011) e Leffa (2011); além dos estudos de Grigoletto (2000) e das discussões sobre oralidade e ensino, promovidas por Consolo (2000), Milanez (1993), entre outros. No viés desse amplo debate, deu-se enfoque especificamente ao contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa no estado de Minas Gerais, através de duas análises de dados de pesquisas de campo: a primeira com alunos de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a segunda com alunos do Ensino Médio/Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), campus Leopoldina. Nesse sentido, analisaremos também as políticas vigentes para o ensino de língua no Brasil por meio de documentos como a Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Além disso, busca-se refletir sobre o "discurso do fracasso", que permeia grande parte do aparato ideológico referente ao ensino de línguas em escolas regulares no Brasil e como o mesmo é reforçado por alunos e professores nas práticas de ensino/aprendizagem e por questões mercadológicas como a necessidade dos cursos livres de idiomas. Por fim, destacamos a necessidade da prática da produção e compreensão oral nas aulas de língua nas escolas a fim de promover uma aprendizagem mais motivadora e menos instrumentalizada do idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Prática de oralidade. Políticas para o ensino de línguas.

ABSTRACT: This article has the general goal to analyze the situation of English language teaching in part of Brazilian public schools through a bibliographical review based on the following authors: Lima (2011) and Leffa (2011); Grigoletto (2000), Consolo (2000), Milanez (1993), and others. From this broad discussion, it was especially emphasized the context of English teaching/learning in the state of Minas Gerais through two analysis of research data: the first one with students of Languages at Juiz de Fora Federal University (UFJF) and the second was with students of Technical High School at Minas Gerais Technological Education

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil. Suas pesquisas relacionam políticas para o ensino de línguas e linguística aplicada. E-mail: tamireshugueninc@yahoo.com.br.

Federal Center (CEFET/MG) in Leopoldina city. In this sense, we will also discuss about the current Brazilian language teaching policy through documents such as LDB (Bases and Directions Law), PCNs (National Curriculum Parameters) and OCEMs (High School Curriculum Orientations). Besides, we intend to reflect about the "failure speech", which is present in most part of ideological system about language teaching in regular Brazilian schools and how teachers and students through teaching and learning practices and market issues reinforce it as the need of private language courses. Finally, we highlight the need of oral comprehension and production practices in the English classes in order to promote a more motivating learning.

KEYWORDS: English language teaching. Oral practice. Language teaching policy.

Introdução

No presente artigo, procuramos refletir sobre o ensino de língua inglesa em parte das escolas públicas brasileiras. Ressaltamos que ele está fundamentado nas políticas vigentes para o ensino de línguas no Brasil, a saber, por meio de documentos como a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Nesse sentido, será analisada a relação entre a abrangência do ensino da língua inglesa, já considerada como parte da realidade das escolas brasileiras e a sua qualidade. A situação atual deste ensino será discutida a partir dos estudos de pesquisadores, como Rajagopalan (2004, 2005, 2006, 2009), Lima (2011), entre outros. Também se pretende mostrar os resultados de duas pesquisas de campo relacionadas ao ensino de língua inglesa em escolas do estado de Minas Gerais, bem como as crenças que perpassam tal processo.

Uma das razões apontadas pelos autores supracitados para constatar que a qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras não é satisfatória é a metodologia empregada nas aulas e a ausência da prática da oralidade na maior parte das escolas do país. A relevância dessa pesquisa se pauta nas reflexões apresentadas para a melhoria do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, visando ao desenvolvimento da produção oral dos alunos, além das outras habilidades na língua-alvo.

Realidade do ensino de língua inglesa

Tem-se que, em muitas escolas públicas brasileiras regulares (consideradas não bilíngues), vive-se uma realidade precária do ensino de língua inglesa. É parte do senso comum que o "inglês de escola" não garante que o indivíduo se comunique na língua ou que tenha um

bom conhecimento do idioma, mesmo que esta língua tenha figurado como disciplina na grade curricular durante anos, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Leffa (apud LIMA, 2011, p. 20) aponta algumas dessas razões para a manutenção de professores que "fingem ensinar enquanto os alunos fingem aprender" como, por exemplo, nas escolas públicas, a falta de investimento governamental, infraestrutura precária, despreparo dos professores, indisciplina dos alunos.

Vale dizer que, nas instituições privadas, apesar de, em geral, não terem as mesmas condições precárias de infraestrutura das escolas públicas, o preceito de que não se aprende inglês em escola também é bastante presente. Essa ideia se faz bem nítida por questionamentos comuns nos meios escolares de alunos e também dos próprios professores como: "como aprender uma língua estrangeira se mal falam português?"(p.20). Leffa defende que se cria uma barreira linguística ao se afirmar que o brasileiro não sabe bem nem a própria língua, tirando do aluno a oportunidade de aprender uma língua estrangeira e do professor, a responsabilidade de ensinar algo "impossível".

Os próprios PCNs reforçam este pressuposto, ao afirmarem:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país [...] (BRASIL, 1998, p. 21).

Concordando com Paiva (apud LIMA, 2011, p. 36), é realmente lamentável ver um documento oficial reconhecer a má qualificação dos professores, bem como não propor esforços para a mudança dessa realidade, mas sim a aceitação da mesma e a limitação desse ensino a uma instrumentalização da língua, com ausência da prática da oralidade.

Por outro lado, as OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) mais recentemente já propõem que:

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Imaginamos que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas, conforme abordaremos na seção sobre esse tópico. (BRASIL, 2006, p. 111).

Porém, tal realidade proposta nas OCEMs ainda não está vigente na maioria das escolas regulares do país. Segundo Consolo (2000, p.60), a falha perpetrada no passado gerou inúmeras divergências no ensino da língua inglesa, que são encontradas até os dias atuais. O professor da disciplina, em geral, limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, desprivilegiando a oralidade no idioma.

Ainda para Consolo (2000), por tais falhas, a sociedade brasileira teria cristalizado certo preconceito no que se diz respeito ao ensino da língua inglesa nas escolas regulares. Por isso, deixam de observar e cobrar a responsabilidade que a escola possui de capacitar os educandos na disciplina em questão. Os alunos, e principalmente os pais, atribuem o ensino eficaz às escolas especializadas, preferindo, assim, o ensino em cursos livres privados, por julgarem ter uma melhor qualidade.

Para Cox e Assis-Peterson (2008), o ensino de língua inglesa nas escolas públicas tem uma situação que beira à raia do descalabro:

Qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale preencher a o pouco tempo semanal com qualquer coisa. Não há um programa orgânico e sistemático, com gradação de conteúdos por série e com uma finalidade a ser perseguida ao longo de todo o curso. Todo ano começamos da estaca zero (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47).

De acordo com Scheyerl (2009, p. 126), o que não faltam são relatos que retratem o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública como “deficiente e precário, apontando não só para a falta de compromisso de grande parte do alunado, mas também o fato de não se exigir na disciplina língua inglesa o mesmo rigor que nas outras”.

O retrato negativo na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos como o de Perin (2005):

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina na sala de aula [...] O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando [...] menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula (PERIN, 2005, p. 150).

Sobre tal realidade, Rajagopalan (2011, p. 58) comenta que "as autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que no lugar de ensino, o que temos é uma encenação [...] praticada em escala gigantesca".

Crenças a respeito do ensino de língua inglesa nas escolas

Tal panorama insatisfatório do ensino de língua inglesa nas escolas reforça a noção daquilo que podemos denominar de "discurso do fracasso", isto é, um aglomerado de representações e práticas para se justificar o insucesso na aprendizagem dos alunos.²

É possível dizer que, no Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas, capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de língua adicional. De fato, podemos reconhecer que o "discurso do fracasso", com a ideia de que o ensino de língua adicional nas escolas regulares não funciona, se desdobra na atitude de pais, professores, alunos e sociedade como um todo e, por sua vez, tal sistema de crenças também é alimentado pelo comportamento social, gerando um ciclo vicioso.

Grigoletto (2000) ecoa afirmações feitas em estudos anteriores (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000; SILVA, 2001) a respeito da crença sobre o país da língua-alvo como o lugar ideal de se aprender línguas. A autora mostra que seus participantes acreditam que só se adquire sotaque e fluência estudando inglês no exterior, enquanto, no Brasil, acredita-se ser possível aprender inglês apenas nos cursos livres de línguas e não na escola pública. Essas são crenças comuns do contexto brasileiro, averiguadas por, pelo menos três trabalhos, com metodologias, objetivos e referenciais teóricos diferentes: Barcelos (1995), Carvalho (2000) e Silva (2001).

Para Leffa (2009), existe um forte mecanismo de exclusão pautado em crenças sobre a língua adicional que perpetuam várias práticas desse ensino. Entre esses, destaca-se a difusão da ideia de que o indivíduo de classe social mais baixa não precisaria aprender uma língua adicional porque ele nunca teria a oportunidade de usar este conhecimento.

Outro mecanismo de exclusão seria a argumentação de que a escola não teria condições de ensinar uma língua adicional devido à falta de conhecimento dos professores e/ou pela ausência de recursos. Além disso, teríamos a argumentação comum de que se o aluno "não aprendeu" nem o português, sua língua materna, não teria motivo para estudar outra língua e submeter-se a uma cultura que não é a sua. Uma faceta mais perversa desse argumento seria o descrédito da capacidade do aluno em aprender.

² Adaptamos aqui o termo "pedagogia do fracasso", de Freire (1998).

Vale pensar aqui que a concepção de "aprender" uma língua mencionada nesta crença se refere à ideia tradicional de memorizar com precisão as regras gramaticais e dominar a norma culta, o que não garante o uso eficiente da língua em todos os contextos de interação, como apontam estudos mais recentes na área de sociolinguística, a respeito tanto do ensino de língua materna como o de língua adicional, entre eles, temos Possenti (1996).

Moita Lopes (1996), ao observar que o campo de ensino de línguas adicionais (LAs) no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, decorrentes da desinformação sobre a pesquisa em ensino de LA, incentiva os profissionais da área a desenvolverem uma postura crítica frente ao processo do ensino e aprendizagem para que afirmações como essa, de que o aluno não sabe a própria língua e, assim, não poderá aprender nenhuma outra sejam, no mínimo, bem questionadas. E ainda teríamos a crença de que o aluno não deseja aprender a língua adicional, ele mesmo se auto excluiria, quer questionando a necessidade de aprender inglês ou afirmando explicitamente o desejo de não querer estudar. (LEFFA, 2009)

É importante refletir que esse último mecanismo daria a impressão de que parte do próprio aluno a falta de interesse por aquele conhecimento, quando é a própria sociedade, por meio de vários discursos e ainda pela escola, que incute nele o desejo de exclusão. Por conta da disseminação dessas crenças, autores como Soares (1986, p.20) têm descrito a educação da escola pública como uma "escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo", mostrando como determinadas filosofias educacionais têm sido implantadas por meio de programas de educação compensatória, com o objetivo de suprir o aluno, considerado em estado permanente de carência, daquilo que lhe falta. Assim, como argumenta Scheyerl (2009, p.128), "a imagem do fracasso da escola como fruto do fracasso do aluno perpassa todo o sistema educacional público."

Leffa (2011) comenta que governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar e dos três, quem teria o melhor discurso seria o governo, pois, em geral, não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso, inclui. O professor seria o mais acuado dos três, por isso, quando atacado, o mais crítico: desanca o governo porque ele não dá condições de aprendizagem e desanca o aluno porque ele não entende que deve se dedicar. O aluno, por sua vez, critica o governo, mas critica principalmente o professor, que está mais próximo.

Para Leffa (2009), a armadilha da auto exclusão é ainda mais eficiente no caso da língua adicional, muitas vezes apresentada como uma ameaça à língua materna, à cultura nacional e até ao patriotismo devido a uma forte política de reforço do monolinguismo no Brasil. Nesse sentido, para o mesmo autor, em nenhuma outra disciplina do currículo escolar talvez seja tão fácil excluir o aluno como no caso da língua adicional. Existem vários mecanismos para isso, que vão desde as insinuações ideológicas à falta de patriotismo de ameaça à cultura nacional e à própria língua nacional.

Com a finalidade de refletir sobre esse ensino da língua inglesa na escola pública, especificamente, do estado de Minas Gerais, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, que objetiva compreender como as aulas dessa matéria são vistas pelos alunos. O questionário foi essencial para uma análise mais real de como a disciplina de inglês vem sendo ministrada na sala de aula. Foi possível observar pontos de vista dos alunos em relação ao ensino, aprendizagem, metodologia e interesses.

É válido dizer que este artigo expõe dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro se deu com a aplicação de questionários (Anexo I) em alunos dos primeiros períodos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, indagando sobre sua aprendizagem do idioma e sua representação das aulas de inglês durante a vida escolar (basicamente, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Tais dados foram utilizados como parte da dissertação de mestrado da autora deste artigo.

E o segundo momento se deu na aplicação de questionários (Anexo II) em alunos do 1º ano e do 3º ano do Ensino Médio/ Técnico do CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), campus Leopoldina, onde, durante todo um ano escolar, os estudantes foram expostos a uma grande quantidade de *input* pela fala da professora, utilização de vídeos e músicas, além de sua produção oral ser incentivada em todas as aulas e avaliada por meio de prova oral e apresentação de trabalhos.

Análise dos dados – momento I

A princípio, foram aplicados cinquenta questionários em duas turmas, uma de primeiro período e a outra de terceiro período diurnos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora a título de uma amostra-piloto para esta pesquisa. Na turma de primeiro período, havia quarenta alunos na disciplina de Linguística I e na de terceiro, apenas dez na disciplina de Latim III. De maneira geral, os alunos foram bastante motivados para responder o

questionário, porém nem todos aceitaram fazê-lo. Alguns poucos entrevistados não responderam algumas das questões apresentadas, porém, como tal ocorreu em uma quantidade ínfima, tais valores não apresentados se encontram dentro da margem de erro da pesquisa (até 2% para mais ou para menos) e não alteram significativamente os resultados finais.

O questionário elaborado contém dezenove questões, sendo que dezoito são de múltipla escolha e seis pedem justificativa para a resposta anterior. Apenas 1 questão é totalmente aberta: "Por que você escolheu o curso de Letras?". As primeiras três perguntas servem para traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa. Nem todas as perguntas devem ser respondidas, uma vez que existem exclusões em função da resposta das perguntas anteriores.

Nosso referencial teórico engloba, entre outros temas, o conceito de representação e seus desdobramentos no processo ensino/aprendizagem de línguas, no caso específico, a inglesa. De acordo com Maurer (1999), uma das características desse tipo de questionário é sua associação frequente com estudos de atitudes dos falantes e suas representações linguísticas. Nesse sentido, há nove questões voltadas a descobrir a representação que os estudantes têm sobre a língua inglesa e também sobre o seu ensino nas escolas regulares e nas escolas ditas bilíngues.

A escolha de alunos do curso de Letras se deu por se acreditar que tais possuem maior interesse pela área de linguagem e também pelo aprendizado de uma língua adicional, já que serão os futuros professores dessas disciplinas. Assim, poderiam responder as questões de maneira mais reflexiva. O fato de estarem iniciando a universidade e de estarem nos primeiros períodos facilitaria as recordações do seu ensino durante sua fase escolar.

Vale dizer que os questionários não seriam testes de nível da língua inglesa, mas sim perguntas para avaliar a crença dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e segurança linguística após cumprirem todos os anos de vida escolar. Por exemplo, entre várias questões, teríamos: "Você se sente capaz de se comunicar na língua inglesa só com o que aprendeu na escola?" "Como você avalia o seu nível de inglês hoje tendo estudado apenas na escola?". Também será indagada sobre a necessidade de se fazer um curso de inglês a fim de se obter uma aprendizagem de qualidade do idioma.

Outra variável seriam as limitações individuais para a aprendizagem de uma língua individual, bem como a motivação e o tempo extraclasse, dedicado por cada aluno para

aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Tal fator é relevante, sem dúvida, mas não é o foco da nossa pesquisa, a qual irá usar os dados da realidade da maioria dos alunos das escolas brasileiras analisadas.

Sobre o perfil dos sujeitos questionados, os dados coletados sugerem que a maioria é oriunda do estado de Minas Gerais (82%) e possui entre 17 e 20 anos (64%). Viu-se que 36% afirmaram ter uma renda familiar de aproximadamente 1 a 3 salários mínimos (representado por "a", no gráfico), 30% de 3 a 6 salários mínimos ("b" no gráfico), 14% de 6 a 9 salários mínimos ("c", no gráfico) e apenas 12% de 9 a 12 salários mínimos ("d", no gráfico), o pouco restante tem renda familiar até 1 salário mínimo ("e", no gráfico).

Os estudantes entrevistados estudaram, na maior parte de sua vida escolar, em escolas públicas (56%) e apenas 12% em escolas conceituadas como bilíngue. Vale dizer que o conceito de "escola bilíngue" é complexo e, nesta pesquisa, consideramos bilíngue uma escola que possua aulas de diversas disciplinas na língua –alvo.

No intuito de comprovar a crença da realidade precária de ensino nas escolas regulares tanto privadas como públicas, foi indagado se o sujeito achava possível aprender bem inglês estudando somente na escola não bilíngue. Uma maioria quase unânime de 96% respondeu que isso não era possível, o que também expressa o "discurso do fracasso", ou seja, um sistema de crenças segundo o qual a escola não seria o lugar ideal para se aprender uma segunda língua, no caso o inglês, papel deixado para os cursos livres de idiomas.

Tal discurso se torna ainda mais sério quando admitido pelos próprios atuais ou futuros profissionais responsáveis por este ensino, como explicitado no depoimento a seguir: "O ensino do inglês na escola é muito superficial, a maior parte do tempo, o aluno não adquire nem o nível básico, aprendendo apenas algumas palavras." (Estudante de Letras da UFJF, com mais de 26 anos, que estudou a maior parte da vida em escola pública)

Tal situação não se limita a estudantes de escola pública, pois encontramos 88% dos que estudaram em escola privada a maior parte da vida escolar com a mesma crença da impossibilidade de se aprender bem o inglês na escola. Entre esses, temos o seguinte depoimento: "Com as experiências que eu tive em escolas, a disciplina do inglês não é levada a sério, com compromisso com o aprendizado da turma e sua evolução, ficando um estudo fraco

e muitas vezes estagnado." (Estudante de Letras da UFJF, entre 17 e 20 anos, que estudou a maior parte do tempo em escola da rede privada de ensino.)

Já no que se refere à possibilidade de uma boa aprendizagem da língua inglesa em uma escola bilíngue, 64% a confirmaram, expressando a representação positiva que o conceito de "escola bilíngue" possui e, dentre as razões apontadas, eles destacam o maior contato com o idioma.

Para aqueles que estudaram a maior parte da vida em escola regular (não bilíngue), 72% apontaram que se sentiam motivados para as aulas de inglês, mas apenas 32% percebiam seus professores motivados para as mesmas, 70% disseram que não havia prática de oralidade nessas aulas.

Em relação à metodologia dessas aulas, aproximadamente 80% reconheceram que as aulas eram basicamente voltadas para o ensino de regras gramaticais e foram unânimes em dizer que não consideram essa uma boa metodologia de ensino. Tais dados colaborariam para a hipótese de que o grande problema das aulas de língua inglesa em sala de aula se encontra na metodologia aplicada pelo professor e sistema educacional.

Em contrapartida, as mesmas perguntas para quem estudou em escola conceituada bilíngue, obtiveram resultados diferentes, já que 25% apontaram que se sentiam motivados para as aulas de inglês e 75% percebiam seus professores motivados para as mesmas, 75% apontaram que havia prática de oralidade nessas aulas.

Em relação à metodologia dessas aulas, 75% responderam que as aulas não eram basicamente voltadas para o ensino de regras gramaticais, demonstrando uma grande diferença na maneira como a disciplina é ensinada em ambos os tipos de escola.³ Os resultados representam as disparidades da eficiência do ensino nos dois tipos de escola tratados, uma vez que os alunos de escolas bilíngue avaliam o desenvolvimento das quatro habilidades de uma maneira muito mais positiva do que aqueles provenientes de escola regular.

Dentre os entrevistados, 50% afirmaram ter estudado paralelamente em curso privado de idiomas e desses, a maioria o fez por mais de cinco anos. Na questão 11: "Você se sente

³ O conceito de educação bilíngue é complexo, como vimos, e muitas escolas se utilizam deste rótulo por motivos mercadológicos. Consideraremos aqui uma escola bilíngue a que possuir mais de 2 disciplinas em outra língua e que a disciplina lecionada seja "não linguística", tal como: ciência, matemática, geografia, história, etc. A fim de verificar se os alunos estudaram, de fato, no que consideramos uma escola bilíngue, incluímos as perguntas sobre a quantidade de matérias lecionadas na língua adicional e quais eram elas.

capaz de se comunicar bem na língua inglesa só com o que aprendeu na escola?", temos um dado muito relevante: apenas 4% responderam que sim, confirmando a precariedade deste ensino na escola regular.

Sobre como avaliam o conhecimento de inglês adquirido na escola, apenas 8% marcaram "ótimo" ou "bom". Dentre aqueles que responderam "regular", "ruim" ou "péssimo", 72% atribuíram este insucesso à metodologia⁴ das aulas, confirmando outra hipótese de nossa pesquisa. Ainda sobre representação/crenças, mais especificamente sobre a língua inglesa, 74% responderam que o conhecimento desse idioma atribui status ao indivíduo e, entre os motivos apontados, temos o depoimento: "O inglês é uma língua bastante utilizada no mundo todo, há muito conteúdo e relações em inglês, por isso, ela dá status para o indivíduo, pois amplia sua rede de ação." (Estudante de Letras da UFJF, entre 17 e 20 anos).

Vale ainda ressaltar que 86% admitiram que a importância da língua inglesa no cenário brasileiro atual se relaciona, principalmente, ao mercado de trabalho. Por fim, 82% dos entrevistados admitem querer, como futuros professores, tentar mudar a maneira, em geral, como o português e as outras línguas são ensinadas na escola, demonstrando sua insatisfação a respeito da realidade atual do ensino.

Entre os motivos apontados para o desejo de mudança, destaca-se a metodologia empregada na maior parte das escolas regulares, baseada em regras gramaticais descontextualizadas e sua memorização: "Porque o que mais é ensinado no estudo das línguas são regras gramaticais, tirando o interesse de muitos alunos. Por isso, acho importante que essas regras sejam apresentadas para o uso do aluno na vida e não só para decorar." (Estudante de Letras da UFJF, entre 17 e 20 anos).

Análise dos dados – momento II

Neste momento da pesquisa, foram aplicados cem questionários em alunos do 1º ano (total de 26 alunos, dois subgrupos do 1º ano B) e do 3º ano (total de 74 alunos, as duas turmas completas) do Ensino Médio/Técnico do CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), campus Leopoldina.

⁴ Apesar de tratarmos o CLIL como uma abordagem, preferimos usar o termo "metodologia" no questionário a fim de facilitar a compreensão dos alunos, mais familiarizados com este termo.

Tais estudantes foram expostos durante todo o ano de 2016 à aulas com muito enfoque na oralidade, uma vez que a professora falava a maior parte do tempo da aula em inglês e fazia perguntas aos alunos incentivando que respondessem na língua-alvo. Também se avaliou a oralidade dos alunos fazendo provas orais individuais sobre o conteúdo trabalhado e no terceiro bimestre, os alunos tiveram que apresentar, em inglês e em grupo, um trabalho sobre um país escolhido e, no quarto bimestre, os mesmos grupos realizaram uma Feira das Nações, levando comida típica, vestuário e partes da cultura do país que representavam, toda a explicação foi feita na língua-alvo e contou com três jurados (três professores da escola) que analisaram os trabalhos de acordo com quatro critérios: criatividade, organização, uso da língua inglesa e conteúdo apresentado.

As aulas ao longo do ano não tiveram um foco estritamente gramatical, apesar de tópicos gramaticais, principalmente, os tempos verbais terem sido também trabalhados. Porém, os conteúdos das aulas perpassaram conhecimentos de biologia, história e geografia, culminando nos últimos bimestres em discussões sobre preconceito, formação de estereótipo e respeito à diversidade cultural. Para isso, foram utilizados muitos recursos como músicas e vídeos durante as aulas, bem como textos sempre aliados à discussões em grupos.

Para a aplicação dos questionários em sala, foi pedida a autorização do coordenador de formação geral e a professora pediu que os alunos respondessem aos questionários como um favor para uma pesquisa de doutorado (não se mencionou que a pesquisa seria dela mesma). A professora enfocou que os questionários eram totalmente anônimos e que, portanto, os alunos poderiam ser sinceros, pois não se tratava de avaliá-la em sua profissão, mas sim de analisar as aulas dadas. A aplicação foi realizada na última semana de aula, o que facilita a visão mais ampla de todo o trabalho realizado ao longo do ano. Ela também pediu que os estudantes lessem com atenção a informação presente no início do questionário, a seguir:

Caro estudante,

Este questionário foi desenvolvido para ser usado em uma futura pesquisa de doutorado. Favor respondê-lo de forma sincera, pois suas respostas não alterarão EM NADA suas notas ou relação com a professora de língua inglesa. Vale lembrar que o mesmo é TOTALMENTE ANÔNIMO.

Não é possível avaliar com clareza a influência nas respostas dos alunos de ter sido a própria professora deles a aplicar os questionários. No entanto, ela procurou realizar a aplicação

de forma neutra, pedindo para que deixassem os questionários respondidos virados embaixo da primeira carteira, a fim de se sentirem mais à vontade para responderem as questões.

A partir da aplicação dos questionários, foi possível constatar que dos alunos do 1º ano, 65% estudaram a maior parte da vida em escolas públicas e apenas 34% já haviam tido algum professor de inglês que tivesse usado a língua inglesa com frequência em sala de aula. 42% afirmaram já ter tido um professor de inglês que os havia motivado a falar inglês em sala de aula. 70% nunca havia realizado prova oral na escola. Um dado interessante e contrastivo com o momento I da pesquisa é que quase 70% afirmaram que acreditam que é possível aprender bem inglês na escola. 46% acreditam que o maior uso da língua inglesa em sala torna a aula mais dinâmica, outros 40% acreditam que o mesmo torna a aula mais interessante, 14% responderam que o mesmo a torna difícil.

Dos alunos, 60% afirmaram que recursos como vídeos e músicas não foram usados muitas vezes nas aulas de inglês ao longo da vida escolar. Cerca de 58% acham que a habilidade mais importante de se aprender em uma língua é a compreensão auditiva. Também cerca de 58% estudaram inglês paralelamente em curso privado de idiomas. Destes, 34% estudaram de 1 a 3 anos, 15% de 3 a 5 anos e apenas 1% estudou mais de 5 anos. 69% definiram seu nível de inglês como básico.

Em relação às perguntas abertas, é interessante notar que no que se refere à quinta pergunta do questionário: “Qual a sensação que você teve ao ouvir sua atual professora falando com frequência em inglês em sala? Por quê?”, quase 50% mostraram o seu susto ou surpresa diante da situação, com respostas como:

“Nos primeiros dias, foi de pânico, me senti um cego perdido em tiroteio, fiquei mais perdido que peru em natal.”

“A sensação foi estranha por não ter tido contato com a língua inglesa dessa forma.”

“Assustador, pois não era comum.”

“Fiquei surpresa, pois em minhas outras escolas, nenhum professor possuía essa prática, aliás, acho o ato bastante interessante e deveria ser aplicado por todos os professores.”

“A primeira sensação foi bem assustadora, devido ao fato de não ter o conhecimento da língua e não ter o costume de ter professores dos anos anteriores que tinham essa prática. Com

o passar dos meses, fui me adaptando e se tornou uma experiência ótima, pois deixava a aula dinâmica e divertida.”

“A sensação foi de medo, pois não tenho domínio da linguagem, então logo pensei: ‘como vou entender, como vou passar de ano?’. Com o tempo, isso foi mudando, mesmo que eu não tenha o domínio, algumas palavras tornaram-se mais claras.”

A respeito da pergunta “Você acha que este uso da língua inglesa em sala de aula pode contribuir para a sua aprendizagem do idioma? Por quê?”, os alunos foram unânimes em responder que sim (mesmo aqueles que se assustaram ou se surpreenderam com o uso da língua em sala de aula). Algumas respostas seguem abaixo:

“Com toda certeza acostumar os nossos ouvidos a escutar inglês é uma forma completamente eficaz e motivadora para quem está aprendendo.”

“Sim, com o contato real com a língua, os alunos podem perceber como ela é de verdade, apesar de colocar um pouco de medo inicialmente, as aulas tornam-se mais atrativas.”

“Sim. Além de motivar os alunos a praticar o inglês, deixa a aula dinâmica.”

Em relação à última pergunta aberta do questionário, “Você sentiu alguma melhoria no seu nível de inglês a partir das aulas atuais? Justifique sua resposta.”, 98% dos alunos responderam que sim. Entre as respostas, temos:

“Sim, pois tive mais contato com a língua e a forma como as aulas acontecem estimula o estudo externo.”

“Sim, pois a professora sempre busca prender nossa atenção com atividades diferenciadas.”

Um dos alunos fez uma reclamação consciente sobre a carga horária da disciplina:

“Um pouco, já que a matéria é aplicada com mais seriedade, mas como já havia dito antes, a quantidade de aula é pouca.”

Já nas turmas de 3º ano, cerca de 72% estudaram a maior parte da vida em escolas públicas, cerca de 40% já haviam tido algum professor de inglês que tivesse usado a língua inglesa com frequência em sala de aula. Também cerca de 40% afirmaram já ter tido um

professor de inglês que os havia motivado a falar inglês em sala de aula. 75% nunca havia realizado prova oral na escola. 65% acreditam que é possível aprender bem inglês na escola.

Aproximadamente 53% responderam que o maior uso da língua inglesa em sala torna a aula mais dinâmica, 32% acreditam que a aula se torna mais interessante e 15% disseram que se torna mais difícil. 51% afirmaram que recursos como vídeos e músicas não foram usados muitas vezes nas aulas de inglês ao longo da vida escolar. 70% acham que a habilidade mais importante de se aprender em uma língua é a compreensão auditiva. 62% estudaram inglês paralelamente em curso privado de idiomas. Destes, 45% estudaram de 1 a 3 anos, 19% de 3 a 5 anos e 35% por mais de 5 anos. 51% dos entrevistados definem seu nível de inglês como básico.

Em relação às perguntas abertas, a quinta questão sobre a sensação do aluno ao ouvir a atual professora falando com frequência em inglês em sala, apenas 25% responderam que achavam normal, pois já estavam acostumados a ouvir em inglês nos cursos de idiomas ou mesmo na escola. Vale dizer que alguns poucos alunos responderam que não sabiam. Cerca de 38% dos entrevistados demonstraram algum tipo de sensação de susto ou surpresa ao ouvirem a professora falando em inglês, algumas respostas:

“A princípio, estranhei, mas ao acostumar fui percebendo que era isso era benéfico. Estranhei porque era a primeira vez que um professor de inglês dialogou com os alunos em inglês.”

“Me senti confusa, porque minha antiga professora só mandava a gente traduzir textos.”

“No começo, senti um pouco de desconforto, mas depois comecei a prestar atenção na fala e começar a compreender porque foi a primeira vez em que um professor de inglês falou com frequência o inglês.”

Aproximadamente 32% tiveram uma sensação positiva em relação ao grande uso da língua em sala de aula, dentre as respostas, uma muito interessante, que faz uma crítica frequente ao ensino de língua inglesa nas escolas:

“Fiquei bem feliz, uma vez que já estava cansada de ficar sempre só ouvindo as professoras de inglês falarem apenas do verbo “to be” e não focarem na conversação.”

A respeito da sexta pergunta: “Você acha que este uso da língua inglesa em sala de aula pode contribuir para a sua aprendizagem do idioma? Por quê?”, apenas um aluno respondeu que prefere as aulas focadas na leitura e interpretação de textos e todos os outros responderam “sim”. Entre as respostas:

“Com certeza, pois assim, é possível melhorar a compreensão auditiva, aprender novas palavras e, conseqüentemente, melhorar a produção oral.”

“Sim, because assim podemos aprender a talk in English corretamente.”

Por fim, no que diz respeito à última pergunta do questionário, “Você sentiu alguma melhoria no seu nível de inglês a partir das aulas atuais? Justifique sua resposta.”, apenas 14 alunos dos 74 que responderam disseram que o nível não melhorou ou continua o mesmo ou não sabem responder. Os outros 60 alunos responderam que o nível melhorou, entre as respostas, temos:

“Sim. Quanto mais aulas eu tenho, mais eu acho que estou aprendendo e melhorando.”

“Sim, pois eu senti mais segurança para conversar com estrangeiros na internet.”

“Sim, pelo fato justamente das conversas em inglês da professora e o uso dos vídeos e músicas em inglês.”

É possível perceber que os percentuais comparados na turma de 1º ano e de 3º ano não são muito diferentes. O que é alarmante é que os alunos de 3º ano fizeram o seu Ensino Médio em uma instituição pública federal considerada com ensino de excelência em nosso país e, mesmo assim, menos da metade afirmou ter tido algum professor que usasse a língua em sala de aula e motivasse os alunos a fazerem o mesmo.

Vale dizer que as hipóteses existentes para a aplicação deste questionário eram as de que a maioria dos alunos nunca teria tido um professor que trabalhasse a oralidade nas aulas de língua inglesa antes e que, por isso, a maioria teria se assustado ou se surpreendido muito quando tal fato ocorreu. Também se esperava que a maioria achasse que este uso da língua inglesa em sala de aula pudesse contribuir para a aprendizagem do idioma e que a maioria tivesse uma resposta positiva em relação ao tipo de aula que tiveram durante este ano letivo.

Todas essas hipóteses se confirmaram, mas houve uma resposta surpreendente. Na soma dos primeiros e terceiros anos, pareceu interessante ressaltar que 66% dos que responderam acreditam que é possível aprender bem inglês na escola, contra apenas 4% de mesma opinião no momento I da pesquisa. Tal fato poderia estar relacionado a uma experiência positiva de ensino de língua inglesa que os alunos do CEFET/MG tiveram no ano de 2016. Esse dado é um grande incentivo para que os professores possam trabalhar mais com a oralidade, bem como com recursos mais dinâmicos como músicas e vídeos, além, se possível, de uma abordagem mais intercultural, o que motiva mais os estudantes e parece minimizar em grande escala o “discurso do fracasso” no ensino de língua adicional nas escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu analisar a realidade insatisfatória do ensino de língua inglesa nas escolas públicas regulares, principalmente, do estado de Minas Gerais, além do "discurso do fracasso" como fator de desmotivação para professores e alunos dessa disciplina.

Diante desse panorama, é importante despertar a consciência dos envolvidos em educação de que o aprendizado de inglês deve tornar-se significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua, mas de aprender a dizer-se numa rede diversificada de dizeres. Nesse sentido, acredita-se que um maior incentivo ao uso da língua em sala poderia ser uma maneira para contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais motivador e construtivo.

Referências

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

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. *Dissertação de Mestrado*, UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto *Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, EMTEC, 2006, v.1.

CARVALHO, V. C. P. S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos. *Dissertação de Mestrado*, UFMG, 2000.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Revista de Estudos Universitárias* (Sorocaba), Sorocaba – SP, v. 26, n. 1, 2000. p. 59-68.

CORRÊA, T. H. *A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil - uma possível proposta para o rompimento com o "discurso do fracasso" nas escolas*. Dissertação de Mestrado, UFF, 2015.

COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Línguas estrangeiras para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Claritas*, v. 6, 2000. p. 37-47.

MAURER, B. Quelles méthodes d'Enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? In: CALVET, L.-J.; DUMONT, P. *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan. Paris, 1999. P.167-190.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. [org.]. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LIMA, D. C. [org.]. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. [org.]. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal*. Pelotas: Educat, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAJAGOPALAN, K. The concept of "World English" and its implications for ELT. *ELT Journal*, v.58, nº 2, abril, 2004. p.111-117.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. Trad.: M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 134-159.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. [org.]. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 55-65.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K., SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 17-24.

_____. "World English" and the Latin Analogy: where we get it wrong. In: *English Today*, v. 25, nº 2, junho, 2009. p.46-51.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de. [org.]. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P.125-139.

SILVA, L. O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. *Dissertação de mestrado*, UFMG, 2001.

SILVA, T. T. da. Quem escondeu o currículo oculto. In: _____. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 1999. p.77-152.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.