

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Isabel Bueno de Almeida



1290003711



FE

TCC/UNICAMP AL64

AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO: EFEITOS
AVERSIVOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA

200803530

Campinas
2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Isabel Bueno de Almeida

AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO: EFEITOS
AVERSIVOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
UNICAMP, para obtenção
do título de Bacharel em
pedagogia, sob a orientação
do Prof. Dr. Sérgio Antônio
da Silva Leite.

Faculdade de Educação
UNICAMP
2007

© by Isabel Bueno de Almeida, 2008.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/Unicamp
	AL64a
V:.....EX:	
TOMBO:.....	3711
PROC:.....	129/08
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	09/10/08
Nº CPD:.....	21082

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

AL64a	Almeida, Isabel Bueno de. Afetividade e condições de ensino : efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da língua inglesa / Isabel Bueno de Almeida. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Afetividade. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Condições de ensino. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

08-154-BFE

Banca Examinadora

Orientador:

Sérgio Antônio da Silva Leite

Segundo leitor:

Ana Luiza Bustamante Smolka

*Até bem pouco tempo atrás
Poderíamos mudar o mundo,
Quem roubou nossa coragem?
Legião Urbana*

*Ao meu querido marido
e aos meus pais*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o possível papel da afetividade no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos aversivos na relação aluno - objeto de conhecimento, neste caso, a língua inglesa. Assume-se que a natureza da interação que se estabelece entre professor, aluno e língua inglesa, não se limita à dimensão cognitiva, mas é fortemente marcada pela afetividade. Para tanto, foram entrevistados quatro sujeitos cuja escolha foi intencional. O critério utilizado para a seleção desses alunos foi o fato de terem desenvolvido, e reconhecerem, uma relação aversiva com o ensino e com a língua Inglesa. As entrevistas foram transcritas e analisadas. As verbalizações foram agrupadas e geraram quatro núcleos de significação: 1- Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Língua Inglesa em sala de aula; 2- Características inadequadas do professor; 3- As conseqüências do processo de mediação; 4- A influência de outros mediadores. As bases teóricas centram-se em autores sócio-interacionistas, como Vygotsky e Wallon, os quais enfatizam as interações sociais e a importância do afeto para a construção do conhecimento e constituição dos sujeitos. Os dados desta pesquisa sugerem que a qualidade afetiva da mediação dos professores teve repercussões negativas na relação dos sujeitos com a língua inglesa.

SUMÁRIO

1. Introdução	09
2. Base Teórica	11
3.1. A Afetividade	11
3.2. A afetividade na mediação do professor.....	15
3.3. O ensino da Língua Inglesa.....	19
3. Método	21
3.1. Fundamentação Teórica.....	21
3.2 Procedimento de escolha dos sujeitos	23
3.2.1 Seleção dos sujeitos 1 e 2	23
3.2.2 Seleção dos sujeitos 3 e 4.....	27
3.3 Procedimento de coleta de dados.....	30
4. Análise de dados e Resultados	32
4.1. Análise de dados	32
4.2. Descrição dos resultados	34
4.2.1. Núcleo 1: Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Língua Inglesa em sala de aula.....	35
4.2.2. Núcleo 2: Características inadequadas do professor.....	52
4.2.3 Núcleo 3:As consequências do processo de mediação.....	59
4.2.4 Núcleo 4: A influência de outros mediadores.....	67
5. Discussão dos dados e considerações finais	71
5.1. Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.....	74
5.2. De onde partir - o aluno como referência.....	76
5.3. Como caminhar – a organização dos conteúdos.....	77
5.4. Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.....	78
5.5. Como Avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?.....	83
5.6. A formação do professor de inglês.....	86
5.7. Outros aspectos presentes nos dados.....	90
6. Referências Bibliográficas	96
7. Anexos	99
Anexo 1- Núcleos e subnúcleos de significação com seus respectivos relatos constituintes.....	99

INTRODUÇÃO

Até recentemente, entendia-se que as práticas pedagógicas voltavam-se apenas para o aspecto cognitivo, desprezando a dimensão afetiva. Essa visão dualista de homem, entendendo-o como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, que tem servido como base para os estudos sobre o comportamento humano há séculos, tem impedido uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

Esta pesquisa baseia-se nas contribuições teóricas de autores sócio-interacionistas como Vygotsky (1993) e Wallon (1968,1978). Essa abordagem supera a visão dicotômica corpo/mente, afeto/cognição, etc. Isso porque, nessa perspectiva, o ser humano é visto como um todo. Vygotsky (1993) denuncia a separação entre os aspectos cognitivos e afetivos:

“Enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (p.6).

Pesquisas recentes, com base nessa teoria, têm contribuído para uma nova visão do ser humano, contemplando-o em sua totalidade. Esta concepção, que é monista, entende as dimensões afetivas e cognitivas como sendo processos indissociáveis.

Segundo Leite e Tassoni (2002), “(...) é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação ‘tête-à-tête’ com o aluno” (p.13).

Observa-se, com isso, que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, marcando profundamente a qualidade dos vínculos que serão estabelecidos entre sujeito e objeto de conhecimento.

A hipótese que se defende, portanto, é a de que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto, neste caso a língua inglesa, é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação a este objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida, em especial a escolar.

Este trabalho inspira-se na pesquisa de Coelho (2005), que procurou analisar as práticas pedagógicas e suas repercussões afetivas, marcadamente positivas, nos sujeitos aprendizes da Língua Inglesa, porém aqui, diferentemente, busca-se compreender os alunos que apresentam aversão pela língua em questão.

Neste sentido, o foco desta pesquisa direciona-se para a qualidade afetiva da mediação do professor no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, visando identificar os aspectos que contribuem negativamente no processo de construção da relação que se estabelece entre o aprendiz e o objeto de estudo mencionado.

Vale lembrar que esta não se trata de uma pesquisa isolada, mas soma-se a vários outros trabalhos já desenvolvidos, nesta perspectiva, dentro do Grupo do Afeto, que consiste em um subgrupo do ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), grupo de pesquisa da faculdade de Educação da Unicamp.

2. BASES TEÓRICAS

2.1 A Afetividade

Muitos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders,1993; Freire 1994; Codo e Gazzoti, 1999, apud Leite e Tassoni, 2002) tanto da área educacional, quanto da psicologia, têm estudado a dimensão afetiva do comportamento humano. Estes autores defendem o afeto como sendo indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também são movidas pelo desejo e pela paixão.

De acordo com os autores mencionados, as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão na construção de condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Pesquisas recentes (Pinheiro 1995; Almeida, 1997; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; entre outras) também vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Estes estudos têm como objetivo compreender o ser humano em sua totalidade, superando, portanto, a visão dualista tradicional que considera o homem enquanto razão/emoção.

Essa visão, na psicologia, tem sido possível a partir de autores sócio-interacionistas como Wallon (1968, 1978) e Vygotsky (1993), já que estes dão ênfase aos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, considerando que as dimensões afetivas e cognitivas são inseparáveis.

Wallon (1968, 1978), pesquisou as relações existentes entre as dimensões motoras, afetivas e cognitivas no desenvolvimento humano, adotando uma abordagem fundamentalmente social, buscando articular o biológico e o social. Segundo o autor, as emoções são de grande importância para a formação psíquica, pois funcionam como uma amálgama entre o social e o orgânico.

O autor defende o desenvolvimento humano como um processo fundamentalmente social e, por isso, presume que há uma relação entre o ambiente sócio-cultural e esses processos. Nesse sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, assume-se que a afetividade influencia o cognitivo e vice-versa.

Em seus estudos, Wallon (1968), fez uma importante distinção entre os conceitos *emoção* e *afetividade*. De acordo com ele, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos como, por exemplo, contrações musculares ou viscerais, as quais sentidas são comunicadas por meio do choro, significando fome ou desconforto pela posição em que se encontra o bebê. Além dessas alterações, as emoções provocam ainda alterações na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados, etc.

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, pois envolve uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica), sendo que esta corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, principalmente com a apropriação dos sistemas simbólicos.

Percebe-se que o autor defende a afetividade com tendo um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo desde seus primeiros meses de vida, pois, segundo ele, exerce a função de comunicação nesta primeira fase. Posteriormente, através da interação da criança com o meio humano, esta passa de um estado de total sincretismo para um processo progressivo de diferenciação, no qual a afetividade está presente, permeando a relação com o outro e construindo identidades.

Diante disto, observa-se que a afetividade, na teoria walloniana, é passível de evolução tanto quanto a inteligência, como aponta Dér (2004):

“No início a afetividade confunde-se com emoção, e sua manifestação se dá principalmente pelo toque, pela troca de olhar, pela intensa comunicação não verbal. O refinamento das trocas afetivas permite que, ao longo do desenvolvimento, novas formas de expressão apareçam” (p. 75).

Em sua psicogênese, Wallon divide o desenvolvimento humano em estágios sucessivos, são eles: Impulsivo emocional (do nascimento até um ano); Sensório motor e projetivo (de 1 a 3 anos); personalismo (de 3 a 6 anos); categorial (de 6 a 11 anos); puberdade e adolescência (dos 11/12 anos em diante). Segundo o autor, dentro de cada uma destas etapas atuam, simultaneamente e de forma integrada, três domínios funcionais: o ato motor, a afetividade e o conhecimento. Contudo, a integração dos mencionados domínios não se dá de forma única ao longo do desenvolvimento, mas existe uma alternância de preponderância entre eles, de modo que as conquistas obtidas por um destes domínios são utilizadas pelos outros. Diante disto, pode-se inferir que a afetividade implica em sérias repercussões no cognitivo e vice-versa.

Em resumo, Wallon (1978) destaca o importante papel das interações sociais e analisa o indivíduo em sua totalidade, integrando as dimensões motoras, afetivas e cognitivas, isto é, acredita que o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Outro autor que abordou a relação íntima entre afeto e cognição é Vygotsky (1993). Voltou-se para o estudo das emoções, no início da década de 30, na tentativa de combater a visão dualista da época. Ele buscou traçar um percurso histórico sobre o tema, identificando as transformações que esses estudos sofreram bem como as contribuições de cada um dos estudiosos do assunto.

A maioria das teorias das emoções, da época, concentrava-se nas manifestações orgânicas e não considerava o aspecto psicológico dos processos emocionais. Não conseguia, portanto, explicar o desenvolvimento progressivo das mesmas,

principalmente porque a maioria desses estudos estabelecia uma ligação entre as emoções e os instintos animais.

Vygotsky (1993), embora tenha tido uma base biológica como ponto de partida, defendeu que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas semelhantes, ou seja, acreditava que as manifestações orgânicas não davam conta de explicar as emoções. Por conta disso, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois, de acordo com ele, as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzir a emoção. Nesse sentido, uma visão mecanicista das emoções, focada nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores e especificamente humanas das emoções.

O autor defende que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui desejos, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Ele denuncia a separação entre afeto e intelecto e afirma:

“ (...) é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam por si próprios’, dissociando da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”(Vygotsky, 1993 p. 6).

Vygotsky, inclusive, procurou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois os adultos, nessa perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Isto não significa que haja uma redução ou desaparecimento das emoções, mas, na verdade, o autor propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Para este teórico, o social é importante para a aprendizagem e destaca, em seus estudos, que o homem se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, ou seja, na interação social com as pessoas ao seu redor.

Ao enfatizar a importância das interações sociais, Vygotsky apresenta o conceito de *mediação*, o qual, para Oliveira (1997), é “(...) o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, não se restringindo a outras pessoas e nessa interação, de acordo com o autor, ocorre a apropriação - *internalização* - dos objetos culturais, o que desencadeia o desenvolvimento.

As interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que as dimensões afetivas estão sempre presentes. Sendo assim, pode-se concluir que tanto Wallon quanto Vygotsky destacaram, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

2.2 A Afetividade na mediação do professor.

Com base no que foi visto anteriormente, os aspectos afetivos estão presentes nas interações sociais e influenciam o processo de desenvolvimento cognitivo. Com isso, supõe-se que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade.

Algumas pesquisas (Grotta 2006, Tassoni 2006, Silva 2006, Tagliaferro 2006, Falcin 2006 e Kager 2006), estudaram a possível relação entre afetividade e a mediação

do professor. Observaram, porém, com o olhar direcionado para a relação professor-aluno. No entanto, é possível supor que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Segundo Leite e Tassoni (2002, p.13) “(...) é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno.”

Leite e Tassoni (2002) destacam cinco decisões assumidas pelo docente no planejamento e desenvolvimento do curso, as quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. São elas:

1-) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.

Para os autores, esta é uma escolha que sempre reflete valores, crenças e concepções de quem decide. Uma das implicações relacionadas, diz respeito à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, ou seja, “obrigar” os alunos a se envolverem com temas que não têm relação com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que se inserem.

A escolha de objetivos irrelevantes, sem dúvida, são marcas do ensino tradicional, o qual valoriza conteúdos que não contemplam a realidade dos educandos, fato que, na maioria das vezes, ao invés de contribuir para o desenvolvimento, leva ao fracasso da aprendizagem do aluno.

2-) De onde partir - aluno como referência.

Para Leite e Tassoni (2002), é importante planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto de ensino, pois consideram que isso aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento, sendo que esse bom desempenho tem fortes

implicações afetivas. O ensino desvinculado de aspectos de conhecimento do aluno aumenta as chances de insucesso logo no início, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre sujeito e objeto de conhecimento.

3-) *Como caminhar – a organização dos conteúdos.*

Os autores apontam a falta de organização lógica dos conteúdos como outro fator que aumenta as possibilidades de fracasso por parte do aluno e também contribui para a já mencionada deteriorização das relações entre o aluno e o objeto em questão.

4-) *Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.*

Leite e Tassoni (2002) chamam a atenção para a escolha dos procedimentos, já que, nesse caso, as implicações afetivas nem sempre são prontamente identificáveis. Isso explica a preferência das recentes pesquisas em estudar a afetividade em sala de aula através da relação professor-aluno, sem dar muita atenção aos procedimentos escolhidos para o desenvolvimento das atividades. A escolha destes procedimentos é fundamental, pois se observam, em alguns casos, situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém atividades inadequadas ou desmotivadoras para os alunos.

5) *Como Avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?*

A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as conseqüências do processo podem voltar-se contra ele. Esta é, geralmente a lógica do modelo de avaliação tradicional, na qual o professor ensina e avalia: se o aluno se sair bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; do contrário, o único responsabilizado é ele mesmo, podendo ser reprovado ou excluído. Luckesi (1984, apud Leite e Tassoni, 2002) propõe o resgate da função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhece que a avaliação só tem sentido em uma sociedade democrática, se os seus

resultados forem utilizados a favor do aluno com o objetivo de rever e alterar as condições de ensino para melhor.

Percebe-se assim, que a afetividade se encontra presente em todas as decisões do professor, as quais são de grande importância para a construção da relação aluno-objeto de conhecimento. Sobre isso, Leite e Tassoni (2002) também afirmaram:

“(...) as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões”(p. 17).

Segundo os autores, quando as práticas de ensino vivenciadas pelos alunos não lhes possibilitam um bom desempenho, muitas vezes é por conta de atividades descontextualizadas, instruções obscuras, intervenções inadequadas do professor, etc. Assim, ao persistem esses problemas nas práticas pedagógicas o processo de aprendizagem do objeto em questão torna-se uma condição de sofrimento para o aluno e, de acordo com eles,

“obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto” (p. 19).

Sabe-se que a transmissão de conhecimento na escola se dá por meio de interações sociais, professor-aluno e aluno-aluno. Nesse sentido, se a afetividade, como já visto, está presente nas interações sociais, podemos afirmar que também se faz presente nas relações que se desenvolvem na escola. Portanto, a qualidade dessas interações é o

diferencial que pode transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de sofrimento.

2.3 O ensino de Língua Inglesa

A importância do aprendizado de uma língua estrangeira é reconhecida no Brasil e pode ser observada no currículo escolar vigente. Isso se deve à Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - nº. 9394/96 art.26 - a qual torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira nas escolas a partir da quinta-série. Nesta pesquisa abordou-se o ensino de língua inglesa. Faz-se necessário esclarecer que o interesse aqui é com o ensino dessa língua, sem discriminar escolas das redes de ensino regular, públicas e privadas, das escolas de idiomas.

O ensino de língua estrangeira tem assumido duas abordagens: a gramatical e a comunicativa. A primeira tem foco na forma, na estrutura e objetiva a capacitação lingüística do aluno, com memorização de vocabulário e estruturas. Essa abordagem é a mesma que foi utilizada para o ensino de línguas mortas, como o latim, ou seja, o modo de ensino baseado na tradução e domínio da gramática normativa foi transferido para o ensino de línguas vivas (Germain, 1993 apud Cestaro,1999).

A abordagem comunicativa, por sua vez, segundo Almeida (1993, p. 36) é:

“aquela que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes dessa língua.”

Além disso, os métodos comunicativos incentivam os alunos a expressarem aquilo que desejam/necessitam, ou seja, superam os métodos de mera repetição e memorização de frases prontas. Nesse sentido,

“... ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para seu futuro” (Almeida,1993 p. 42).

A aula deve possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico, mas também a chance de, ocasionalmente, se transportar para dentro de outros lugares, cultura, outras situações e pessoas, para que o aluno interaja de forma positiva com a língua. A afetividade do aluno, segundo Moser (1995, p. 18), está *“sendo constantemente influenciada na sala de aula tanto pelo insumo lingüístico quanto pelo filtro afetivo do professor.”*

Almeida afirma também que ser comunicativo significa preocupar-se com o aluno enquanto agente no processo de formação, ou seja, não somente ensinar, mas enfocar as possibilidades que se abrem aos alunos de se reconhecerem nas práticas de uso dessa língua.

Assim, faz-se necessário que o professor pense no aluno e leve em consideração suas expectativas, necessidades e experiências em relação ao idioma, no planejamento da aula de língua estrangeira, superando a mera instrução lingüística. Nesse tipo de ensino, o aluno se reconhece nas atividades que desempenha e utiliza a língua de forma autônoma.

3. MÉTODO

3.1 Fundamentação Teórica

Diante do objetivo proposto nesta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke e André, 1986), “*envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.*” (p. 13).

Para essa abordagem, a entrevista apresenta-se como uma das principais técnicas de trabalho para a coleta de dados, Isso porque,

“a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (Lüdke e André, 1986: p. 34).

O tipo de entrevista que foi utilizado baseia-se no procedimento de *entrevista recorrente* (Simão,1982, 1989; apud Larocca, 1996), a qual consiste numa espécie de interação social planejada que se dá entre “um ator que pretende conhecer o fenômeno e outro que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (p. 29).

De acordo com Leite e Colombo (2006), o pesquisador apresenta ao sujeito uma questão básica, que corresponde a uma síntese dos objetivos da pesquisa, pedindo-lhe que verbalize livremente sobre o tema. Os relatos são gravados e, nessa primeira entrevista, há pouca interferência do pesquisador.

Em seguida transcreve-se a primeira entrevista e o pesquisador inicia o que se considera como a primeira etapa do processo de análise dos dados: como apontam Leite e Colombo (2006),

“(...)os relatos do sujeito são organizados em categorias ou classes de respostas que são descritas em matrizes contendo as respectivas classes com a síntese dos relatos que as originaram” (p.129).

Na segunda entrevista, o pesquisador apresenta ao sujeito a matriz com o produto de sua análise inicial da entrevista anterior, para que este a complete, altere, proponha novas classes e corrija. O pesquisador também, nesse momento, em decorrência de sua prévia análise, apresenta dúvidas para que o sujeito as esclareça.

Nesse tipo de entrevista, portanto, pesquisador e sujeito encontram-se repetidas vezes com o intuito de esclarecer alguns pontos, quando necessário, e incluir novas informações. A checagem das informações por parte dos sujeitos consiste numa estratégia de grande importância para garantir a qualidade da análise posterior dos dados, já que terão sido examinadas previamente pelo pesquisador.

Esse procedimento foi o escolhido para a presente pesquisa por se tratar de uma metodologia semi-estruturada e, conseqüentemente, mais livre. Sendo assim, os sujeitos sentem-se à vontade para discorrer sobre o assunto abordado, de maneira tranqüila e precisa, o que é garantido pela recorrência das entrevistas.

3.2 Procedimento de escolha dos sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente, mas intencionalmente. O critério de seleção consistiu na escolha de pessoas que tenham vivenciado uma relação aversiva durante o processo de aprendizagem da língua Inglesa.

A princípio, pretendia-se entrevistar estudantes de curso preparatório para vestibular, pelo fato de terem um histórico provavelmente mais rico em termos de experiências vivenciadas com o objeto de ensino em questão, conforme demonstram os trabalhos de Falcin (2006) e Kager (2006). Contudo, no decorrer da pesquisa conseguiram-se apenas dois sujeitos com este perfil.

Diante disto, uma nova busca fez-se necessária e, desta vez, em diferentes instâncias, tais como escolas de inglês e Faculdades, localizadas na cidade de Santa Bárbara d'Oeste –SP. Contudo, esta ampliação dos espaços de busca por participantes para a pesquisa não comprometeu o critério principal de seleção dos sujeitos, que, como já visto, consistiu no fato de os mesmos terem vivenciado uma experiência com o ensino de inglês e desenvolvido, assumidamente, uma relação aversiva com o referido objeto de conhecimento.

3.2.1 Seleção dos sujeitos 1 e 2

Os sujeitos 1 e 2 foram selecionados em um cursinho pré-vestibular comunitário na cidade de Santa Bárbara d'Oeste – SP. Escolheu-se este cursinho pelo fato de sua coordenadora ser uma colega de classe da pesquisadora, a qual, além de comentar sobre a existência de alguns alunos com o perfil desejado, colocou o cursinho à disposição, demonstrando assim grande apoio à presente pesquisa.

Esse cursinho pré-vestibular localiza-se na zona limítrofe entre Santa Bárbara d'Oeste e Americana e, por conta disto, atende alunos residentes em ambos os municípios.

A pesquisadora foi apresentada aos alunos das duas classes existentes pela professora de inglês da escola, a pedido da coordenadora, a qual a acompanhou e a auxiliou no contato inicial com os alunos. Essa professora mostrou-se bastante entusiasmada com a pesquisa, visto que já havia percebido que muitos de seus alunos não apresentavam uma boa relação com a língua inglesa, fato que desfavorecia em grande medida o desenvolvimento não apenas deles, mas da classe como um todo, reiterando a relevância de trabalhos dentro da temática afetividade voltados para o ensino de inglês.

A professora apresentou a pesquisadora à classe e, neste primeiro contato, foi explicado os objetivos e detalhes da pesquisa. Garantiu-se sigilo absoluto com respeito às informações pessoais dos alunos, caso participassem. A pesquisadora, em seguida, entregou a todos uma pequena ficha, para que os interessados pudessem preencher o nome, telefone e e-mail para contato. Posteriormente, a pesquisadora informou-os que ficaria na secretaria, até o final do intervalo, aguardando o retorno das fichas preenchidas pelos interessados.

Nesse processo, notou-se uma aproximação tímida por parte dos participantes em potencial, pois alguns deles entregaram a ficha discretamente à pesquisadora, após o intervalo, quando os outros alunos já estavam na classe. Essa atitude por parte de alguns interessados pode estar relacionada a um sentimento de vergonha pelo fato de se apresentarem nestas condições, revelando uma baixa auto-estima a qual, de acordo com Moysés (2001),

“ (...) é o sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na auto-estima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não?” (Moysés, 2001, p.18)

Ao final do intervalo, a pesquisadora conseguiu quatro fichas preenchidas, imaginando que talvez pudesse dar por encerrada a busca por sujeitos.

Os quatro possíveis sujeitos foram contatados por telefone na mesma semana em que a pesquisadora esteve no cursinho. Ela ligou para eles e os inquiriu com respeito a seus sentimentos em relação à língua inglesa, questionando um pouco sobre as experiências que tiveram com o objeto em questão.

Esse contato inicial tinha como objetivo certificar-se de que aqueles que preencheram as fichas eram reais sujeitos, no que diz respeito aos critérios pré-estabelecidos. Essa medida mostrou-se de grande valia visto que, por meio dessa conversa, descobriu-se que um dos possíveis sujeitos não se encaixava no perfil desejado, pois não apresentava uma relação aversiva com o idioma, afirmando que gostava do contato a língua inglesa e que apenas se sentia frustrado por não ter aprendido mais.

Os outros três sujeitos, por sua vez, mostraram estar de acordo com o perfil estipulado e, a partir disso, a pesquisadora procurou informar-se com respeito à disponibilidade de cada um deles bem como os melhores locais para as entrevistas.

Contudo, posteriormente, decidiu-se excluir um desses sujeitos pois, embora se adequasse ao perfil desejado, o mesmo não se lembrava das experiências escolares com relação ao objeto de conhecimento em questão, e por conta disto, não seria possível coletar, através de seus relatos, os dados necessários para uma possível análise, optando-se, portanto, pela sua exclusão.

Dessa forma, foram escolhidos os sujeitos 1 e 2. Apresenta-se a seguir a caracterização deles.

Sujeito 1:

Sexo masculino, 20 anos, solteiro. Reside na cidade de Santa Bárbara d'Oeste-SP. Trabalha como promotor de vendas, estuda em Curso Preparatório para Vestibular comunitário e pretende ingressar no curso de engenharia química. Estudou o ensino fundamental e médio em instituições públicas. Declarou que vivenciou uma experiência negativa com a língua inglesa nas escolas públicas nas quais estudou. Nunca frequentou escolas de idiomas. Seu pai é caminhoneiro e estudou até o ensino médio. Sua mãe é do lar e estudou até o ensino fundamental. Seu irmão estudou até o ensino médio e atualmente apenas trabalha. A sua irmã está na oitava série. Nenhum membro da família fala inglês.

Sujeito 2:

Sexo masculino, 19 anos, solteiro. Reside na cidade de Americana- SP. Não trabalha, frequenta, pela segunda vez, curso preparatório para vestibular comunitário e pretende ingressar no curso de dança. Estudou até o segundo ano do ensino médio em instituições públicas e o terceiro ano estudou em instituição privada. Reconhece que vivenciou uma experiência negativa com a língua inglesa tanto nas escolas públicas que frequentou, quanto na particular onde estudou o terceiro ano do ensino médio. Nunca frequentou escolas de idiomas. Seu pai cursou o ensino médio, mas não o concluiu, é marceneiro e possui uma loja de móveis. Sua mãe é formada em secretariado, curso técnico, mas não trabalha. O seu irmão de 11 anos está na quinta série e também não gosta de estudar a língua inglesa. Nenhum membro da família fala inglês.

3.2.2 Seleção dos sujeitos 3 e 4.

Diante da necessidade, a pesquisadora iniciou uma nova busca por sujeitos. A primeira tentativa foi com classes de terceiro ano do ensino médio, tanto público quanto particular. Contudo, pelo fato ser o início do mês de dezembro, poucos alunos estavam frequentando, pois já se consideravam de férias e, por conta disto, não foi possível encontrar candidatos adequados ao perfil.

A tentativa seguinte foi a de contatar alunos de escolas de inglês: pelo fato da pesquisadora conhecer a proprietária de uma escola em particular, onde já trabalhara há alguns anos, decidiu falar com ela sobre a pesquisa e pedir permissão para convidar seus alunos a participar, o que foi concedido. Porém, da mesma forma que nas escolas regulares procuradas anteriormente, poucos alunos estavam frequentando as classes, pela mesma razão.

Acatando a sugestão da proprietária da escola, contataram-se, por e-mail, alunos desistentes do curso e, finalmente, o sujeito três foi encontrado. Contatou-se o mesmo por telefone, como das vezes anteriores, e certificou-se que achava-se dentro do perfil desejado.

Faltando ainda o quarto sujeito, a pesquisadora saiu novamente em busca de participantes para a pesquisa. Desta vez, teve de esperar as aulas se iniciarem para que pudesse contatar pessoas através de escolas ou faculdades.

Entrou-se em contato com a coordenadora dos cursos de letras e pedagogia de uma faculdade comunitária, também na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, a qual recebeu a pesquisadora de maneira acolhedora e interessou-se pela pesquisa em desenvolvimento. Isso se deu, principalmente, pelo fato desta estar familiarizada com os trabalhos desenvolvidos pelo professor orientador da pesquisadora dentro das temáticas da afetividade e do letramento.

A coordenadora ainda afirmou ter conhecimento de inúmeras graduandas do curso de letras que, assumidamente, têm uma relação aversiva com a língua inglesa. A pesquisadora ficou bastante surpresa com o fato de existir um grande número de alunas, cursando letras, com esse perfil.

Após conversa e maiores esclarecimentos com relação à pesquisa, mais especificamente quanto ao sigilo dos dados pessoais dos alunos bem como instituições mencionadas, agendou-se uma data para a apresentação da pesquisa às graduandas do último ano do curso de letras.

No dia combinado, a coordenadora foi até a sala de aula e apresentou a pesquisadora aos alunos, a qual, agora, surpreendeu-se com a reação dos estudantes, pois na medida em que a pesquisa lhes era apresentada, muitos deles, antes mesmo de terem sido convidados a participar, manifestavam-se levantando a mão e afirmando estarem dentro do perfil.

Ao término da apresentação da pesquisa foi lhes entregue as fichas para o preenchimento de dados dos interessados, como das vezes anteriores, só que, desta vez, dez fichas retornaram devidamente preenchidas, ficando à pesquisadora a difícil tarefa de escolher apenas uma dentre elas. Esta dificuldade surgiu, principalmente, porque a pesquisadora conversou pelo telefone, previamente, como de costume, com todas as pessoas que preencheram as fichas e constatou que quase todas elas se encaixavam no perfil desejado.

Diante disto, optou-se pela pessoa que tinha maior disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas.

Apresenta-se a seguir a caracterização dos sujeitos 3 e 4.

Sujeito 3:

Sexo feminino, 31 anos, casada há 3 anos, não tem filhos. Reside na cidade de Santa Bárbara d'Oeste- SP. Estudou em escola pública até o ensino médio. É formada em Química Industrial com especialização em Engenharia ambiental, mas está desempregada atualmente. Estuda inglês em escola de idiomas há 7 anos e seu inglês é intermediário. Descreve que viveu uma relação aversiva com a língua inglesa no ensino fundamental, médio e na escola de idiomas que estudou anteriormente. Seu pai é técnico em eletrônica, já estudou inglês, gosta da língua e consegue se comunicar neste segundo idioma. Sua mãe estudou até a quarta série, é do lar e não fala inglês. Seus dois irmãos são engenheiros e não gostam de inglês. Seu marido é supervisor de assistência técnica e também possui uma relação aversiva com a língua inglesa.

Sujeito 4:

Sexo feminino, 32 anos, solteira. Reside na cidade de Santa Bárbara d'Oeste- SP. Estudou o ensino fundamental, médio, e a primeira graduação em instituições públicas. Formou-se em processamento de dados e atualmente estuda letras em faculdade comunitária; está no último ano. Trabalha há 15 anos como funcionária pública, aprecia literatura e atualmente é coordenadora de uma das bibliotecas municipais. Reconhece ter vivido uma relação aversiva com a língua inglesa no ensino fundamental, médio e na sua primeira graduação. Seus pais estudaram somente até a quarta série do ensino fundamental e não falam inglês. Seu irmão mais novo é fluente nesta língua.

3.3 Procedimento de coleta de dados

Após a escolha dos sujeitos 1 e 2, iniciou-se a coleta de dados com eles. A pesquisadora marcou as entrevistas no cursinho, por escolha dos próprios participantes da pesquisa, em horários em que não havia aula.

Reafirmou-se o objetivo das entrevistas durante os encontros e estas apresentaram um caráter interativo, tendo como tema central a presença da afetividade na mediação do professor no processo ensino-aprendizagem, resultando na construção de um sentimento de aversão pelo objeto de conhecimento, no caso a língua inglesa. Para isso, foram elaboradas algumas questões no decorrer da entrevista sobre os aspectos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula pelo professor, a relação dos professores com os alunos e a descrição dos docentes, com o intuito de identificar os aspectos afetivos, na mediação do professor, que foram fundamentais para que essa relação com a língua em questão se deteriorasse.

O papel da pesquisadora era o de ouvir atentamente e interferir, apenas quando necessário e a partir dos relatos do próprio sujeito, com o objetivo de estimular o fluxo de informações ou buscar algum esclarecimento.

O registro dos dados foi obtido através de gravação direta em mídia eletrônica, mp4 player, para que a pesquisadora ficasse livre para registrar as expressões gestuais e ouvir os sujeitos mais atentamente. O formato de arquivo (WAV), gerado por esse tipo de gravação, facilitou em grande medida o trabalho de transcrição, pelo fato de ser um arquivo de fácil transferência para o computador e outras mídias.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos. Foi explicada a importância da gravação, devido à sua forma precisa para coleta de dados verbais. Esses mesmos procedimentos foram utilizados em todas as entrevistas e garantiu-se, novamente, o sigilo quanto aos dados pessoais e quanto à identificação das instituições

de ensino na qual vivenciaram as experiências relatadas; garantiu-se, também, o uso exclusivo dos dados coletados apenas para a pesquisa. Foram realizadas duas entrevistas com os sujeitos 1 e 2.

Após o término das primeiras entrevistas com cada um desses sujeitos, a pesquisadora transcreveu e analisou o material coletado. Esta primeira análise consistiu de uma organização dos dados em categorias os quais foram apresentados, juntamente com as inferências do pesquisador, em uma segunda entrevista, ao sujeito entrevistado, a fim de que confirmasse, modificasse ou acrescentasse novas informações.

A segunda entrevista, portanto, ocorreu de forma mais direcionada, pautando-se nos relatos já organizados da primeira entrevista, com o objetivo de clarear, detalhar alguns assuntos já relatados e ampliar os dados, trazendo comentários e aspectos relevantes para a pesquisa, não abordados no primeiro encontro.

A entrevista com o sujeito 3 realizou-se na própria escola de inglês, onde havia estudado anteriormente, com o consentimento da proprietária. A escolha do local e horário ficou, novamente, a critério do participante. Foram realizadas duas entrevistas com este terceiro sujeito e os mesmos procedimentos e cuidados, observados nas entrevistas anteriores com os sujeitos 1 e 2, foram adotados.

Com o sujeito 4, por sua vez, as entrevistas realizaram-se em uma sala tranqüila da biblioteca na qual trabalha. Foram realizadas, também, duas entrevistas com este quarto sujeito com um intervalo de duas semanas entre elas. Observaram-se os mesmos cuidados e procedimentos das entrevistas anteriores.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

4.1 Análise de dados

A análise dos dados iniciou-se ainda durante a fase de coleta dos mesmos, o que constitui uma primeira fase, de acordo com os procedimentos de entrevista recorrente. Nesta etapa, ao término das entrevistas, a pesquisadora transcreveu e analisou o material coletado, com o intuito de levar, em um segundo momento, sua análise aos entrevistados, a fim de que confirmassem, modificassem ou acrescentassem novas informações ao seu estudo.

Após o término da coleta e transcrição de todos os dados, iniciou-se a segunda fase de análise. Esta etapa consiste em uma organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação e objetiva apresentar os dados ao leitor, de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação destes. Segundo Bogdan e Biklen,(1994),

“ A análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225).

Para isto, foram construídos *núcleos e subnúcleos de significação* que, de acordo com Aguiar (2006), são constituídos a partir da reunião de temas, por uma maior frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Estes pré-indicadores fornecem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos

É importante ressaltar que o mais importante na construção desses núcleos não é a frequência com que aparecem os temas e conteúdos apreendidos das verbalizações dos

sujeitos, mas sim a importância dos mesmos para a compreensão do objetivo da investigação.

De acordo com Aguiar (2006), os núcleos resultantes

“devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito.” (p. 12)

Os núcleos desta pesquisa foram criados nessa perspectiva, ou seja, reuniram-se os aspectos dos relatos em torno de temas que correspondem ao objetivo da pesquisa que é o de analisar o possível papel da afetividade no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos aversivos na relação aluno - objeto de conhecimento, neste caso, a língua inglesa. Contudo, pelo fato de os núcleos serem amplos, houve a necessidade de criação de subnúcleos para que temas mais restritos fossem também abordados, possibilitando um maior detalhamento dos dados.

Na seqüência, apresenta-se o Quadro I, contendo os núcleos e subnúcleos construídos.

Com o intuito de facilitar na localização e análise das verbalizações que compõem os núcleos e subnúcleos, nomearam-se os sujeitos 1,2,3 e 4 como S1,S2, S3 e S4, respectivamente. Para indicar a ordem das entrevistas, por sua vez, decidiu-se chamar 1 a primeira entrevista realizada com eles e de 2 a segunda, considerando que foram realizadas duas entrevistas com cada sujeito. Assim, ao se deparar com a verbalização /S3, por exemplo, infere-se que se trata da primeira entrevista realizada com o sujeito três.

s

!

!

!

QUADRO I – Relação dos núcleos e subnúcleos organizados.

**NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS
VERBALIZAÇÕES DOS SUJEITOS.**

1. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Língua Inglesa em sala de aula.

- 1.1 Ausência de conversação
- 1.2 A gramática como eixo
- 1.3 Conteúdos infantilizados e artificiais
- 1.4 Descontinuidade e repetição de conteúdos
- 1.5 Inadequação do material pedagógico
- 1.6 Atividades Inadequadas de sala de aula
- 1.7 Avaliação

2. Características inadequadas do professor

- 2.1 A relação professor-aluno
- 2.2 A relação professor-língua Inglesa
- 2.3 A crença na hegemonia da escola de idiomas

3. As conseqüências do processo de mediação

- A relação aversiva aluno-inglês
- O sentimento de exclusão
- O desejo de aprender uma outra língua

4. A influência de outros mediadores

4.2. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Na seqüência serão descritos todos os núcleos e subnúcleos juntamente com os principais dados que os constituem.

4.2.1. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Língua Inglesa em sala de aula.

As falas agrupadas neste núcleo dizem respeito às práticas pedagógicas do professor em sala de aula, as quais, possivelmente, contribuíram para a construção do sentimento de aversão nos sujeitos. Definiram-se, como práticas pedagógicas, relações ocorridas em sala de aula que envolviam o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Para um maior detalhamento dessas práticas, as falas correspondentes a este núcleo foram organizadas em sete subnúcleos, como se observa no Quadro I.

Ausência de conversação

Os relatos contidos neste subnúcleo dizem respeito à ausência de conversação nas aulas de língua inglesa. De forma geral, os sujeitos mencionam que os professores quase não falavam inglês em sala de aula e, conseqüentemente, não incentivavam os alunos a praticarem a conversação.

A prática da dimensão oral praticamente não existia; o que acontecia, algumas vezes, era leitura em voz alta pela professora de conteúdos apresentados na lousa ou a realização da chamada em inglês, o que exigia dos alunos apenas um conhecimento rudimentar dos números, como aponta o sujeito 1.

“Não, nunca existiu assim da gente falá, porque ela não ensinava (nervoso). Só os números que ela fazia a gente falar e algumas coisinhas, bem pouco. Lá da carteira dela ela falava. Ela falava o verbo “to be”, a gente repetia uma vez e já cessava.” (2S1)

O aluno fica nervoso ao mencionar que não havia uma prática oral na sala de aula pelo fato de a professora não explicar, revelando expectativa em desenvolver habilidades orais e frustração por tais aspirações não serem atingidas.

O educando está constantemente em contato com músicas, filmes e outros materiais em seu cotidiano e, por conta disso, tem o desejo de compreender e, muitas vezes, também de interagir nesta língua; porém, se decepciona ao perceber que tais dimensões comunicativas não são contempladas nas aulas.

“(...) legal né (sobre a prática da oralidade em sala de aula), porque é uma outra língua... ainda criança, você se diverte, mas depois ela...na sexta a professora não exigiu e eu falei “ah...num precisa” e a gente não quis, voltou a falar em português mesmo.” (1S2)

Este relato demonstra o prazer que o aluno sente em praticar a conversação e chama a atenção para o papel do professor como mediador na estimulação do uso da língua inglesa. Neste exemplo, o sujeito afirma ter gostado da prática de conversação no início e explica que a falta de incentivo, e até mesmo cobrança por parte docente, fez com que perdesse o interesse.

Nota-se que os estudantes aceitam a cobrança por parte dos professores, pois essa exigência passa a ser uma forma de valorizar o que se trabalhou em sala de aula e, da mesma forma, não cobrar ou deixar de incentivar os alunos pode ser interpretado pelos educandos como um desmerecimento do conteúdo ensinado.

“É ela já não cobrava tanto (referindo-se ao fato de a professora não exigir dos alunos inglês na sala de aula) e a gente desleixou. Ela só pedia pra gente responder chamada em inglês, que era praticamente igual ao português e só...e quem falava inglês ela dava pontos a mais, mas não incentivava tanto assim na sexta.” (1S2)

É interessante notar que alguns professores começaram a trabalhar a oralidade com seus alunos; porém isso não foi levado adiante, o que provocou mais descontentamento por parte dos estudantes.

“É... responder a chamada em inglês. Na quinta série ela exigiu bastante. Na sexta já desleixou... A professora já ficou mais desleixada, que nem pedir pra ir no banheiro ela explicou como é que era ...” (1S2)

“(...) na sexta série deu uma desanimada a professora mudou e ela deixou um pouquinho de lado. No fim do ano a gente nem falava nada em inglês mais era mais no começo do ano que ela chegava mais animada.” (2S2)

Espera-se também que os professores de língua inglesa falem inglês constantemente na sala de aula, até mesmo como referência aos estudantes, pois, apesar de o inglês estar bastante presente na sociedade, a experiência direta com falantes de inglês pode-se limitar ao seu contato com o professor e colegas na sala de aula.

“Sabe, ela falando alguma coisa em inglês a gente podia perguntar “e isso aí o que é?”, sabe, fazer surgir algum interesse do que ela tá fazendo (...) o que ela está falando, seria interessante, mas ela não usava.” (2S2)

Os dados apontam para a importância da prática da conversação em sala de aula, tanto na interação professor-aluno, quanto aluno-aluno, para uma aprendizagem real e funcional da língua, destacando que a ausência de comunicação na língua alvo pode desmotivar os alunos e até comprometer a relação destes com a língua inglesa.

A gramática como eixo

Este subnúcleo de significação consiste de relatos verbais que mencionam os métodos de ensino utilizados pelos professores. As falas descrevem tais métodos como tendo um enfoque eminentemente gramatical.

“Não, não. Era só gramática. Eles falavam que a gente tinha que aprender gramática” (1S3).

“Eu lembro sim na faculdade que fiz anteriormente que era mais assim, aula de gramática mesmo” (1S4).

Os professores muitas vezes ensinam a gramática da língua inglesa de maneira descontextualizada, ou seja, não ensinam a partir de textos, letras de música ou outros materiais reais com os quais os alunos já mantêm contato em seu cotidiano e, por conta disto, os estudantes têm dificuldade em estabelecer relação entre o inglês que é ensinado em sala de aula e o que se observa no cotidiano.

“(...) é... inglês é só isso né, então pra quê inglês? Né...eu vejo tanta gente falando aí, então o que eles falam não deve ser inglês deve ser alguma coisa mais complicada. Então a gente nunca vai aprender isso, aí eu falei “deixa quieto” se é só isso pra que ficar martelando a cabeça com isso. Daí eu deixei quieto...” (1S2).

Neste relato, o sujeito 2 demonstra desânimo ao perceber que aquilo que estava aprendendo na classe não correspondia ao inglês real observado nas práticas cotidianas. De acordo com ele, o que se aprende na escola não colabora para a sua inserção nas práticas reais de uso de língua inglesa e, portanto, não lhe interessa.

“(...) ela explicava gramática separada do texto” (2S2).

“(...) na escola P eles trabalham diferente, eram duas professoras na mesma sala de aula. Uma trabalha só texto e a outra trabalha gramática” (1S2).

A gramática é ensinada como tendo um fim em si mesmo, isto é, desvinculada de qualquer prática real, o que torna a sua compreensão mais difícil e as aulas desinteressantes. Vale dizer que a escola P, mencionada pelo sujeito 2, tornou essa divisão oficial com duas professoras de inglês, sendo que uma delas trabalha somente gramática. O sujeito ainda explicou que existiam duas salas de aula diferentes, uma para textos e outra para gramática.

Nesse sentido, a língua não é encarada como algo funcional e os alunos que se submetem a esse tipo de ensino, com eixo gramatical, encontram dificuldades em se expressar oralmente, até mesmo quando as frases são simples, como é o caso do sujeito quatro.

“Sim, mas se você me pergunta ‘você foi à padaria?’, eu falo ‘eu fui à padaria ontem’. Se você perguntar isso em inglês eu não vou conseguir formar esta frase ‘eu fui à padaria ontem’. O ontem eu não vou lembrar se põe antes, se põe depois. Se for na interrogativa, sabe, isso.. eu não tenho fácil isso de já responder pra você. Eu vou ter que pensar, entendeu... parece que... você pergunta e a pessoa já consegue fazer isso rapidamente e falar, entendeu? Eu não consigo fazer. Uma pergunta na negativa... uma pergunta no futuro, eu vou ter que pensar no auxiliar, no verbo, no verbo no particípio, eu não consigo pensar em tudo isso ...” (1S4).

O sujeito quatro não consegue responder de imediato a uma simples pergunta como “você foi à padaria?” provavelmente pelo fato de ter vivido experiências cujo enfoque era gramatical. Sendo assim, não foi possível apropriar-se da língua de maneira funcional, pois internalizou as regras gramaticais que organizam a língua inglesa separadamente de seus usos sociais.

Com isso, apesar de ter havido mudanças nos métodos, em direção a uma abordagem mais comunicativa, muitos professores ainda trabalham pautados por uma visão gramatical, ou seja, o método de gramática-tradução instituído no passado para o ensino de línguas mortas, que depois foi transferido para o ensino das línguas vivas, ainda se faz presente.

Conteúdos infantilizados e artificiais

Os relatos reunidos neste subnúcleo dizem respeito aos conteúdos infantilizados e artificiais ministrados pelos professores de língua inglesa. São conteúdos irreais, condizentes muitas vezes com a realidade de outros países cuja língua nativa, na maioria das vezes, é o inglês.

"(...) acho que tem que ser uma coisa mais real. O meu livro tem um texto que fala de profissões e as profissões, você não enxerga aqui no Brasil entendeu? Você vê que é uma coisa muito americana, por exemplo, a mulher que morava dentro de um avião (risos) entendeu? Eu não vejo interesse num texto desse " (2S4).

Os alunos não se interessam por conteúdos nos quais não se reconhecem, ou seja, que não condizem com sua realidade. A exposição a textos deste tipo, por um longo período de tempo, pode ser bastante desmotivador e até contribuir significativamente para a construção de um sentimento aversivo por parte dos alunos.

Existe uma série de relatos que mencionam o fato de os conteúdos ensinados terem sido extremamente simples e infantilizados. Tais conteúdos implicavam em um forte sentimento de humilhação e frustração, pois o aluno sentia também que a sua capacidade de aprender era subestimada. É importante ressaltar que isso acontecia

porque os professores desconheciam aquilo que os alunos já sabiam e não preparavam suas aulas tendo o aluno e suas necessidades como referência.

“Ah... coisa sem sentido (com respeito aos diálogos trabalhados em sala) ‘ a Maria falou pro João fui no parque passear’ a outra ‘ah eu vou também’ (fala com bastante ironia) não... não vai me levar a nada isso” (1S1).

“A matéria dela era Santa Bárbara d’Oeste e passava conversação igual na quinta série. No mesmo nível quase. Ela dava umas perguntinhas daqueles textinhos que davam três linhas da lousa. As perguntas assim ‘ o que Maria falou?’ E nisso eu fui pegando ódio de inglês. Ela passando essa matéria assim... coisinha fácil e eu falei o que eu tinha...o conhecimento que eu peguei um pouquinho pra trás ao invés de ir forçando aquele conhecimento eu fui perdendo” (1S2).

Alguns alunos, ainda, sentem-se desanimados por terem de memorizar conteúdos artificiais ao invés de aprender, de forma funcional, conteúdos reais.

“(...) era um texto e a gente traduzia o texto. Quem conseguia decorar as palavras em português e inglês, beleza, pegava o vocabulário, agora quem não conseguia ficava por isso mesmo. O texto era o jeito que ela ensinava, ela não explicava ‘por que’, ‘como’...” (2S2).

“Isso daí sempre foi um problema meu que eu nunca consegui decorar, nome principalmente, eu não consigo gravar o nome das pessoas direito, então decorar pra mim nunca é uma boa, então inglês... na hora que eu comecei a perceber que o inglês também era assim aí eu falei ‘ai, de novo isso aqui, eu não consigo decorar’” (2S2).

“É porque ela passava ‘I’, ‘am’, essas coisas toda e ... o aluno tinha que decorar. Ele não aprendia, decorava. E não sabia pra que usava aquilo. Daí não sei se a professora tinha ou não conhecimento se ele aprendia ou não...” (1S2).

Nesses casos, o aluno não vê sentido no que lhe é apresentado e muitas vezes é forçado a decorar tais coisas, vivendo momentos de grande angústia e sofrimento. Tais

Quando os sujeitos afirmam “parecia que a gente tava na quinta série” ou mencionam que os professores ensinavam apenas o verbo “to be”, referem-se à série na qual o primeiro contato com esta língua estrangeira se deu e ao conteúdo pelo qual foram iniciados na nova língua., isto é, consiste no mesmo que dizer que o ensino da língua inglesa está sempre na estaca zero, não sai do lugar. Este reconhecimento de não terem avançado em relação à primeira experiência, conseqüentemente, contribui para que alguns estudantes concluam que apenas perderam tempo.

“(..).chegou ali... a professora voltar e regredir na matéria (nervoso) é horrível” (1S1).

Da fala do sujeito 1, o qual muito nervoso afirma ser “horrível” essa situação de estagnação ou até mesmo involução observada entre as séries, pode-se inferir que há também uma decepção por parte deste, porque não tinha condições financeiras para estudar inglês em outro lugar e aquele espaço era o único para que pudesse aprender esse idioma . Diante disto, ao concluir que esta aprendizagem não acontecerá porque o processo educativo não avança, o aluno fica bastante desanimado e até irritado com tal situação, pois, sabendo da importância que o mercado de trabalho atribui ao conhecimento da língua inglesa, sente grande incômodo frente à sua impossibilidade de buscar alternativas.

No relato a seguir, o sujeito 2 demonstra reconhecer o papel importante do professor no progresso das aulas e dos alunos.

“O professor não evolui a classe... aí você também não evolui” (2S2).

Além de considerar aquilo que os alunos já sabem, é preciso que o professor reconheça que o plano da disciplina e a escolha dos objetivos da aula também têm implicações marcadamente afetivas.

“Terminou e não evolui muita coisa, não cresceu nada em inglês, agora, nas outras matérias sim (...) não ficava feliz, não ficava triste, não ficava nada. Se eu tirasse alguma nota baixa em português, história, matemática aí eu ficava desanimado, ficava triste, porque eram matérias que eu sabia que ia ter uma continuação” (2S2).

Percebe-se, a partir deste relato, que muitos alunos comparam a disciplina de língua inglesa e o andamento das aulas com outras disciplinas e percebem que o desenvolvimento das aulas de outras disciplinas é bem diferente do de inglês, já que há uma ordem lógica na apresentação dos conteúdos e continuação da matéria nos anos subseqüentes. Com isso, os alunos sentem-se motivados a aprender, pois sabem que haverá continuidade e reconhecem que, se não aprenderem o que está sendo ensinado no momento, aquilo será cobrado posteriormente e fará diferença na compreensão de conteúdos futuros.

Inadequação do material pedagógico

As falas deste subnúcleo relatam o uso de textos, recursos áudio visuais e outros materiais sem objetivos explícitos ou até mesmo sem objetivo algum.

“(...)filme geralmente tinha legenda... então ela passou acho que duas vezes filmes, mas tinha legenda então a gente lia em português e não adiantava nada. Era só pra ouvir a pronúncia...como que eles falavam...a forma deles falarem... (...) prestava mais atenção no filme do que na pronúncia, né” (1S2).

“Imagina você em uma sala de quarenta alunos que vai passar um filme em inglês com a legenda em português? Essa aula serve só pra você assistir o filme” (1S4).

Os sujeitos 2 e 4 descrevem atividades com filmes realizadas sem um objetivo explícito. O fato de os professores passarem filmes sem a proposição de atividade e com a legenda em português, faz com que os alunos não percebam a relevância da proposta.

Atividades desse tipo são muitas vezes encaradas como exercícios para “matar tempo”, pois, pelo fato da legenda estar em português, os alunos preocupam-se apenas em entender a história do filme.

A atividade com filmes precisa ser planejada e seus objetivos devem ser apresentados aos alunos de maneira clara. Pode-se passar um filme aos alunos com o objetivo de identificar estruturas, aquisição de vocabulário, prática de listening, etc.

Tais atividades podem ser realizadas mediante a apresentação de algumas cenas do filme, assistidas e selecionadas previamente pelo docente, ao invés do filme todo, e devem estar de acordo com o que os alunos estão aprendendo e o que já sabem. É preciso tomar cuidado, pois atividades com alto grau de dificuldade, que culminam no fracasso do aluno, podem contribuir significativamente para a perda de motivação e envolvimento do aluno com o objeto em questão.

Da mesma forma, as atividades com música devem ser preparadas e realizadas com o mesmo cuidado, pois do contrário, podem frustrar os alunos.

“Na sexta (série) ela passava a música, a gente descobria o que tava falando a música, mas não tinha nenhum propósito. Ela só traduzia a música pra gente...”(2S2).

Nesta fala, o sujeito 2 reclama a falta de objetivo nas atividades de música das quais participou, na sexta série.

Além disso, existem dados que apontam para o trabalho com textos sem planejamento adequado, como aponta novamente o sujeito2.

“Ai...acho que ela queria passar tanta coisa pra gente...que...ela acabava se perdendo, não tinha uma continuidade, sabe...ela chegava e passava um texto em inglês e depois desse texto sabe... ela não puxava gramática, verbos que você não sabia ela num passava. Ela falava ‘procura’ (fala de uma forma irônica)” (1S2).

Nota-se, no trabalho desta professora, uma desorganização, pois não havia uma continuidade lógica nos conteúdos que eram apresentados. Quando isso ocorre, os alunos, além de se sentirem perdidos, sentem-se inseguros por não identificarem o rumo das aulas.

Outro ponto que deve ser mencionado diz respeito à falta de instruções claras para o uso do material pedagógico selecionado. O que apareceu em muitas falas foram reclamações com respeito ao uso excessivo do dicionário, sem melhores explicações ou apoio devido por parte dos professores, pois não basta dizer aos alunos “traduza com o uso do dicionário” sem antes explicitar a forma como os dicionários devem ser utilizados e fornecer auxílio ao educandos. Isso porque, quando se procura uma palavra no dicionário, o que se encontra é uma série de opções e cada uma delas corresponde a uma classe de palavras (substantivo, adjetivo, verbo, etc). Com isso, percebe-se que a tarefa de procurar palavras no dicionário, tratando-se de uma língua estrangeira, não é tão simples como muitos pensam.

“Eu pegava o dicionário e eu não conseguia juntar a frase, eu não conseguia uma frase perfeita, porque eu queria traduzir ao pé da letra e o inglês não pode ser assim né” (1S3).

É importante perceber que, mesmo quando o professor passa o texto junto com sua tradução, é necessário que haja maiores explicações e apoio, por parte do professor, para que os alunos não se confundam e aprendam errado, como foi o caso do sujeito 1.

“(...)igual na quinta série mesmo assim... ela jogava a palavra lá, dava a tradução embaixo e o que que eu fazia, assim assemelhava... Ah essa deve ser essa... assim, no rumo da palavra debaixo. Eu lia o texto em inglês em cima e a tradução, embaixo. Ai eu colocava... ah deve ser essa, deve ser essa, deve ser essa. Fiquei um bom tempo assim ainda. Pegava a tradução e já colocava essa é essa, essa é essa, essa é essa e não é assim né. É bem diferente” (IS1).

Neste caso, o sujeito descreve uma dificuldade comum enfrentada por iniciantes da língua inglesa, pois esta possui uma estrutura gramatical bastante diferente da língua portuguesa. Vale lembrar, como exemplo, a posição dos adjetivos na língua inglesa, pois, diferentemente do português, vêm antes do substantivo. Porém, quando alunos que desconhecem tal regra, comparam os textos em inglês com suas respectivas traduções, acabam por entender de maneira errada.

Isso não significa que o trabalho com traduções e o uso do dicionário não devam acontecer, mas precisam ser bem planejados e direcionados visando às necessidades e grau de conhecimento dos educandos, sempre com o acompanhamento do professor.

Com isto, percebe-se que os materiais, tanto áudio visuais quanto escritos, devem ser escolhidos, preparados e explicitados cuidadosamente como parte de um plano de aula bem definido.

Atividades Inadequadas de sala de aula

As falas contidas neste subnúcleo descrevem atividades inadequadas que provocaram angústia e constrangimento nos alunos. São atividades mal preparadas, sem objetivos claros e mal desenvolvidas, o que acaba por expor excessivamente os alunos.

O relato a seguir, verbalizado pelo sujeito 4, descreve uma dinâmica, muito utilizada por professores de inglês que afirmam possuir uma abordagem comunicativa. Esse tipo de dinâmica é conhecida por “Role Play” e consiste na simulação de situações reais cotidianas, isto é, são atividades do tipo “imagine que...” que propõem um uso real da língua. Contudo, observa-se que, na ausência de uma preparação adequada, tais propósitos não são atingidos e o efeito da dinâmica passa a ser inadequado.

“(...)aula que eu odeio (fala com resolução) eu odeio isso... quando você vai começar a saber o nome de comida e daí tem aquela dinâmica de você perguntar para o seu parceiro... fazer a pergunta da comida, se ele quer ou não quer e você se quer ou não quer, um cardápio... eu acho isso horrível, eu detesto. Fazer o cardápio de um restaurante que aí o seu parceiro fala se você quer. Eu odeio essa dinâmica, eu detesto... eu me sinto uma besta ali (risos) perguntando se o café da manhã estava bom, se você quer presunto, entendeu? (...)eu me sinto uma idiota ali, eu geralmente não faço”(1S4).

Muitas vezes, os temas das atividades “Role Plays”, apresentados aos estudantes, são artificiais, não condizendo com a realidade deles. Diante deste tipo de tarefa, os alunos sentem um grande incômodo e constrangimento, chegando a odiar este tipo de exercício. Tais atividades podem implicar em profundas marcas afetivas de caráter negativo na relação do aluno com a situação.

“(...) daí você começa a fazer coisa ridícula, igual quando foi a professora desse semestre, primeiro dia de aula ela colocou todo mundo andando e quando parava você tinha que conversar com a sua parceira, então daí eu agarrei em uma amiga minha e só andava atrás dela pra na hora que parasse eu parasse só perto dela, pra não ter que falar com ninguém, entendeu? (...) peguei uma amiga excluída também e a gente ficava junto, entendeu? Então você vai andando, mas não é confortável, não é uma situação que você gosta, é a última... aí eu odeio inglês (fala em tom de desabafo)” (1S4).

O sujeito 4 descreve uma atividade que tinha como objetivo ensinar o uso da língua de uma forma real, porém nota-se que a situação na qual os alunos foram colocados para não era funcional, já que os alunos tinham que andar pela classe e, quando parassem, tinham que começar a conversar com a pessoa mais próxima sobre comida, mesmo que não conhecessem muito bem a pessoa. O fato é que ninguém, ao iniciar uma conversa com uma pessoa pouco conhecida, vai falar sobre hábitos alimentares, isto é, não se pára uma pessoa para perguntar “Você quer presunto?”. Com isso, percebe-se que a atividade até tinha um objetivo, que era o de praticar a oralidade, porém fora executada de forma descontextualizada.

Avaliação

Este subnúcleo chama a atenção para a questão das avaliações. As falas revelam que estas, ora apresentavam-se como extremamente fáceis, ora como muito difíceis, não correspondendo ao conteúdo trabalhado em sala de aula, como é observado nas falas dos sujeitos 1 e 2.

“Os testes eram bem complicados, a gente ficava com nota vermelha (desânimo), todo mundo com nota vermelha” (1S1).

“Não avalia o aluno né de verdade porque eu ia perguntar pra uma outra pessoa sabe e ia acabar avaliando essa pessoa, não eu. Se fosse uma avaliação mais rígida, porque eu sempre gostei de coisa rígida, provas difíceis que exige do aluno. Sabe uma coisa assim meio fácil não tem graça” (2S2).

Os dados revelam que aquilo que era exigido nas provas não condizia com o que se aprendia na sala de aula. O sujeito 1 afirma, com desânimo, que os testes eram extremamente difíceis. Contudo, o sujeito 2 reclama das provas pelo fato de serem demasiadamente fáceis.

No primeiro caso, o sujeito se sente injustiçado ao perceber que o ato avaliativo está sendo usado contra ele e não a seu favor. Já com o segundo sujeito, a situação é inversa, porém também existe o descontentamento, pois, ao ser submetido a métodos avaliativos pouco rígidos, sente que tanto a disciplina quanto o conhecimento que adquiriram estão sendo desprezados. Nesse tipo de avaliação, não é possível sequer obter um retorno confiável do professor, apontando para as necessidades de melhora. Diante disto, ficar com uma boa nota não é satisfatório, porque sabem que isso não reflete o conhecimento que possuem.

O sujeito 2, na fala baixo, menciona testes incondizentes com o conteúdo aprendido.

“Falta de explicação da professora. Ela nunca explicou a matéria, como que eu ia descobrir aquilo lá? Tinha o dicionário né, mas precisava... porque a gramática mesmo... é igual português. Um menino de dez anos como é que vai saber aquilo sozinho? É difícil. Acho que a parte mais complicada é que ela não explicava a matéria, mas dava os teste” (1S2).

A partir desta fala, infere-se que o professor não se preocupava em aplicar avaliações a favor dos alunos, para que estes identificassem quais pontos melhorar. Não havia preocupação também em se respeitar o conteúdo desenvolvido em sala.

É interessante notar que, muitas vezes, pensa-se que as avaliações difíceis têm implicações afetivas negativas nos alunos: como foi apresentado, e de acordo com o relato seguinte do sujeito 4, uma nota boa não é o suficiente. O educando espera que o trabalho desenvolvido em sala seja feito com seriedade, pois provas muito simples, que não avaliam o desempenho dos estudantes de verdade, acabam por desmotivá-los e indicam para o educando que o ensino oferecido a ele não é de qualidade. Isto porque, embora as notas sejam boas, os alunos reconhecem que possuem um conhecimento limitado.

“Não dá pra falar assim que eu ia mal em inglês, tirava nota baixa e quase sempre ficava de recuperação, não, não era assim. Como não acontece agora na faculdade. A minha média no último semestre foi dez na última prova, mas se eu pegar um texto de inglês eu não sei, entendeu? Eu não consigo... os verbos pra mim... ai não sei, eu tenho muita dificuldade” (1S4).

O sujeito 4 não fica contente com a sua nota dez, pois sabe de suas dificuldades e percebe que estas não são percebidas pelo processo avaliativo e, por conta disto, não podem ser trabalhadas pelo professor. Quando isto ocorre, os alunos sentem-se incomodados por saberem que não terão um retorno do professor com respeito às suas dúvidas. Com isto, sentem-se sozinhos, na busca por este conhecimento e enganados pela nota dez que conseguiram.

A professora, mencionada pelo sujeito 4, na fala abaixo, diferencia seus testes incluindo a prática oral, no intuito de avaliar os alunos de uma forma mais funcional e considerar não somente o que sabem sobre a língua, mas também o uso que conseguem fazer desta. Contudo, se tais avaliações não forem planejadas adequadamente, criarão situações demasiadamente artificiais e, com isto, não atingirão seus objetivos.

“(...)na prova eu... na prova oral eu fui péssima né, porque tem prova oral. Prova oral é o momento assim que... que eu odeio. Então eu decoro um textinho básico, vou lá na frente e falo”. (...a gente decorava um textinho ou falava da sua vida. Quem consegue falar vai lá e fala da sua vida, daí uma certa hora ela não quis mais falando da vida, quis falando sobre alguma coisa, daí eu peguei um textinho, tirei nove nessa prova oral, decorei o texto inteiro da escola W, escutando no diskman, fui lá e disse “vou falar rápido porque se não eu vou desistir”, falei tudo e ainda ela falou ‘Mas que bonitinho, vou te dar nove’ porque... ela deu nove porque era bonitinho” (1S4).

Nota-se que a forma com que a avaliação foi planejada permitiu com que este sujeito decorasse um texto de um livro de inglês, ao invés de discorrer naturalmente sobre o assunto. É fato que a aluna se utilizou desse artifício por conta de suas dificuldades e a professora, além de aceitar, conferiu-lhe uma nota nove. O fato de a aluna ter decorado o mencionado texto e o verbalizado não significa que conheça e compreenda o que nele consta, o que não foi percebido ou considerado pelo docente.

Com isso, percebe-se que as avaliações perdem a sua função diagnóstica e, tratando-se de uma etapa de grande importância no processo educativo, podem contribuir significativamente para o fracasso do aluno e, conseqüentemente, para a deterioração da relação deles com o objeto de conhecimento, neste caso a língua inglesa.

4.2.2. Características inadequadas do professor

Este núcleo aponta para características negativas do professor que contribuem na construção dos sentimentos aversivos dos alunos. Por conta dos vários aspectos que envolvem este núcleo, o mesmo será dividido em três subnúcleos, conforme demonstrado no Quadro I.

A relação professor-aluno

Este subnúcleo retrata a relação professor-aluno, demonstrando a existência de uma indisposição por parte dos professores para explicar e responder perguntas, que acaba deteriorando esta relação. Considerando o papel mediador do professor, a deteriorização de sua relação com os alunos implica, também, na deteriorização da relação destes com o objeto de conhecimento.

“Igual da quinta série... ela ficava sentada lá e mal falava dentro da classe. Só abria a boca pra brigar com algum aluno. Ela lia alguns textos e comentava ali algumas coisinhas” (2S1).

A partir da fala do sujeito 2, nota-se que o professor não tinha muita proximidade com os alunos e as aulas não aconteciam em um clima amistoso. Quando o aluno afirma “ficava sentada lá e mal falava dentro da classe”, denota o desejo que tinha de que as aulas fossem diferentes e houvesse maior interação entre docente e educando. Quando há uma maior aproximação entre os participantes do processo educativo, tem-se um ambiente mais informal e descontraído, dentro do qual os alunos se sentem à vontade para interagir com o objeto, do contrário; se sentem retraídos.

Dessa forma, a postura do professor na sala é imprescindível para que se estabeleça um relacionamento de confiança entre docentes e discentes. Quando o professor não se levanta da mesa para explicar na lousa, mantém distância dos alunos ou se recusa a explicar mais de uma vez um mesmo conteúdo, acaba calando seus alunos.

O professor como mediador deve propiciar um ambiente no qual os alunos se sintam seguros para se expressarem, fazerem perguntas e pedirem maiores explicações.

“(...)ela nunca levantou da mesa para explicar. As próprias meninas passavam a tradução embaixo. Ela dava a tradução e as meninas passavam” (2S1).

Nesta fala, o aluno revela que, além da professora não explicar, nem sequer ia até a lousa, delegando tal tarefa à suas alunas. O educando imagina o que vem a ser as responsabilidades dos professores e as suas, na condição de aluno. Quando o docente deixa de desempenhar o seu papel de mediador, os alunos acabam perdendo a motivação de aprender.

“Por exemplo, se eu pegar um texto, olhar...até coisas que eu sabia e não conseguir mais...é triste assim. Às vezes pode até ser erro meu que deveria ter pego alguma coisa, estudado em casa...pode ser, mas eu esperava mais dos professores que estavam ali pra ensinar e não ensinou” (2S1).

Vale dizer que o processo educativo não acontece apenas na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno. Os educandos trocam idéias entre si e constroem conhecimentos juntos o tempo todo, mas é preciso que o professor reconheça e valorize essa interação; porém, isso nem sempre isso acontece, como se pode observar abaixo, no caso do sujeito 1.

“Professora vem cá” e não vinha. E levantava pra ir ao lado no meu colega perguntar e ela já xingava a gente... brigava. (...) falava assim “queridinho vai pra carteira” (imita a professora de maneira irônica)” (1S1).

Ao imitar a professora de maneira irônica, o sujeito revela que a privação de interações com os colegas lhe era bastante desagradável.

Outros dados chamam a atenção para a questão do esquecimento, pois o sujeito 4 pouco ou quase nada se lembrava de das aulas e professores do ensino fundamental e médio.

“É uma dificuldade... você fala assim pra eu falar como foram as aulas. Eu não consigo nem lembrar, ao contrário de como eu lembro como foi uma aula de ciências, lembro do professor de português, mas agora de inglês parece que nenhum foi marcante pra mim (...)eu não consigo me lembrar se foi bom aquilo, entendeu? Não me lembro das aulas como foram, parece que é uma coisa assim que pra mim não influencia” (1S4).

O esquecimento vivido por este sujeito não é casual e muito tem a dizer sobre o seu relacionamento com esses professores. De acordo com Oliveira (2001), ser esquecido é indício de que não ocupávamos um lugar importante na relação e, para ela, é o mesmo que deixar de existir.

Assim, de acordo com esses dados coletados, nota-se que a falta de proximidade, o mau humor, a falta de atenção e paciência, são características marcantes destes professores. O simples gesto de não se deslocarem de seus lugares para explicarem na lousa ou ir até a carteira dos alunos, muitas vezes, é interpretado pelos estudantes como falta de preocupação e desinteresse pela sua aprendizagem, fato que pode levá-los a perder o desejo de interagir com a língua inglesa.

A relação professor-língua Inglesa

Neste subnúcleo, reúnem-se relatos que demonstram a percepção dos alunos sobre a relação dos professores com a língua inglesa e com o ensino desta. As falas mencionam professores com um conhecimento restrito desta língua.

“Perguntava pra ela e ela mais te enrolava do que... ela não sabia responder. Ela ia te responder e ela falava... algumas vezes ela falava ‘você tem que ver isso’, não sabia, você ia comentar ela falava, falava, falava, mas não era nada do que você perguntou” (1S1).

“Você pedia pra ela explicar alguma coisa e ela não sabia. O verbo ‘to be’... eu me lembro que uma vez o rapaz perguntou pra ela o verbo to be e ela não sabia passar na lousa o verbo ‘to be’” (IS1).

Quando os alunos percebem que o professor possui um conhecimento muito limitado daquilo que vai ensinar, sentem-se inseguros, pois como podem esperar adquirir um conhecimento razoável de professores que possuem um conhecimento precário?

Os dados também apontam para professores que não gostavam de lecionar esse conteúdo, o que marcou negativamente a relação deles com os alunos e, conseqüentemente, destes com o objeto de conhecimento.

“(...) mas ela assim... fechada explicava matéria assim, parece que assim por obrigação de explicar...” (IS2.)

Alguns professores não acreditam na capacidade de aprendizagem de seus alunos e consideram a língua inglesa demasiadamente difícil. Eles afirmam terem demorado um longo tempo para aprenderem esta língua, acreditam que o pouco tempo disponível para trabalho em sala não é suficiente e a pouca idade dos alunos, considerando que o ensino de língua estrangeira na escola pública se dá a partir da quinta série, dificulta o trabalho.

“‘Eu vou dar aula de inglês pra vocês, mas eu não concordo com isso’ (fala com ironia). Aí perguntamos o porquê e ela falou: ‘Porque antes o inglês começava na sétima série porque a turma estava mais preparada, a cabeça mais formada tinha assim uma visão melhor’. Agora vocês já chegam do primário, chegam umas crianças brincando e vai aprender o inglês como? Eu não concordo com isso, mas estou sendo paga pra isso. Marcou bastante isso” (IS1).

“Havia reclamações pra ela e ela falava como que uma criança ia aprender uma língua que ela mesmo demorou anos para aprender. O que que a gente ia falar pra ela? Nada” (1S1).

Nesta fala, o professor assume perante os alunos que está ali somente por obrigação e que não acredita no êxito das aulas que se propôs a assumir. Como pode ser observado, isto marcou bastante este aluno. Considerando que se tratava de crianças de 11 anos em média, era difícil para eles contestarem tal argumento e, com isto, acabavam se apropriando desses discursos.

“Igual, eu cheguei a concordar com a professora que... eu... que o inglês não podia ser dado na quinta série porque seria muito difícil aprender...” (1S1).

Diante disto, como é que os alunos podem acreditar que são capazes de aprender se nem mesmo a professora acredita?

Sem falar que se tratava do primeiro contato dos alunos com a língua inglesa, e como demonstra o relato do sujeito 1, essa primeira experiência foi bastante traumática e repercutiu negativamente na relação com a língua inglesa que estava se estabelecendo.

O sujeito 2 identifica nos professores uma descrença com relação à aprendizagem dos alunos com pouca idade.

“Eles achavam o inglês complicado para aquelas crianças e passavam pouco e a forma que eles passavam acho que a gente não compreendia do jeito que era pra compreender...” (1S2).

Este relato, contudo, traz diferentes elementos em relação ao sujeito anterior porque, neste caso, o professor passava pouco conteúdo e não explicava direito,

provavelmente por não acreditar que estes alunos, por serem bastante jovens, fossem capazes de aprender.

A crença na hegemonia da escola de idiomas

O discurso “só se aprende inglês em escolas de idiomas” é muito corrente nas escolas e pode ser observado entre os professores.

“Se quiser inglês vai procurar um cursinho particular (professora da quinta série)” (1S2).

“(...)e ela falava assim bastante vezes que se a gente quisesse fazer inglês que era pra fazer um cursinho fora, um cursinho que... eu achava que ela dava aula de inglês nesse curso, porque ela falava demais desse cursinho” (1S1).

As falas revelam que as professoras possuíam a crença de que os alunos que desajassem realmente estudar a língua inglesa deveriam procurar um cursinho particular, por acreditarem que na escola regular esse aprendizado não era possível.

O interessante é que esta visão não se restringe apenas a professores do ensino fundamental e médio, mas também é compartilhada por docentes que lecionam em curso superior, como revela o sujeito 4, que é estudante universitário do curso de letras.

“Isso todo mundo fala né que você não aprende inglês no curso de letras, que você tem que ter uma bagagem né, tem que saber” (1S4).

Essa descrença de que não se aprende inglês na escola ou no curso de letras tem corroborado para práticas pedagógicas omissas, as quais resultam no baixo rendimento dos alunos e contribuem em grande medida para a construção do sentimento de desmotivação.

4.2.3. As conseqüências do processo de mediação

Este núcleo diz respeito às conseqüências inadequadas observadas nos alunos, do processo de mediação vivenciado por eles, o qual contribuiu para a deteriorização da relação deles com a língua inglesa.

A relação aversiva aluno-inglês

Este subnúcleo reúne falas que demonstram a relação deteriorada entre alunos e língua inglesa, como resultado de práticas pedagógicas omissas das quais fizeram parte.

“Horível, péssimo (nervoso), uma matéria chata... não ia conseguir aprender o inglês, uma língua difícil, chata, não sei para que fizeram isso... ah...tudo isso né vem da professora que assim...aquela mulher lá é o...cão” (1S1).

Este relato revela profundas marcas afetivas de caráter negativo que ficaram no sujeito 4 em decorrência da mediação pedagógica que vivenciou. O sujeito, além de expressar forte aversão pela língua inglesa, responsabiliza a professora pela construção de tal sentimento.

Na fala “não sei pra que fizeram isso”, o aluno informa que as aulas desta língua não faziam sentido para ele e na fala “aquela mulher lá é o cão”, exterioriza o sentimento que sente com relação à professora por, a partir de uma prática negligente, negar-lhe o conhecimento que almejava.

“(...) você querendo aprender a matéria e a professora não querendo ensinar... eu já achei que o inglês era aquilo...nossa se o inglês for isso já era, vai ser até o final da escola desse jeito, com pendência em inglês. Cheguei assim a pensar que não tinha jeito de aprender inglês, que eu era um burro e que não ia aprender (...) falava pronto eu sou um burro mesmo... eu me sentia um lixo de não saber nada.” (1S2).

“Hum...sabe quando você... ‘ah inglês...deixa lá’... sabe, tem gente que não sabe...eu sou uma das pessoas que não sabem inglês, to feliz assim...” (1S2).

Observa-se que a falta de sucesso na aprendizagem da língua inglesa por alguns alunos pode significar na perda de auto-estima, fazendo com que se sintam incapazes e desejem não mais interagir com o objeto de estudo em questão.

Quando em sua segunda fala, o sujeito 2 afirma *“tem gente que não sabe...eu sou uma das pessoas que não sabem inglês, to feliz assim..”* não quer dizer que realmente está feliz com tal situação, mas que já se acomodou com ela, que desistiu de tentar. Isto é, portanto, mais um indicativo de que o sujeito está com a auto-estima baixa pelo fato de não ter obtido sucesso em suas tentativas de aprendizagem desta língua.

“ Não, não tenho... (sobre o desejo de buscar textos e materiais em inglês por conta própria em casa) não... porque eu sei que eu não vou conseguir, entendeu, eu acho... por isso que quando eu vou pesquisar eu já ponho lá pesquisa só em português porque eu acho que não tenho a capacidade ainda de pesquisar nada em inglês” (1S4).

É interessante perceber que, apesar de o sujeito 4 estudar letras, trata-se de alguém que não gosta de inglês e que, por conta de suas experiências pouco positivas com esta língua, se esquiva de qualquer tentativa de interação com ela, pois não acredita que tenha a capacidade de fazê-lo.

As falas a seguir revelam desânimo pelo fato de os sujeitos terem experienciado inúmeras tentativas fracassadas de aprendizagem da língua inglesa.

“(...) mas o meu inglês até hoje não é fluente, eu tô indo do básico pro intermediário já faz tempo... Acho que faz uns sete

anos que eu tô indo do básico pro intermediário, porque parece que não entra na minha cabeça. Parece que tem uma coisa que é... é limitado (fala com ênfase)” (1S3).

“Desanima. Às vezes eu penso assim... tem uma palavra que u nunca sei o que é e eu já penso ‘nossa, mas isso não vai entrar na minha cabeça nunca?’. Parece que eu vou passar a vida inteira ‘The book is on the table’ ‘The book is on the table’” (1S4).

A verbalização a seguir demonstra tristeza, pois o aluno era o único da classe que não sabia. Ele havia estudado toda a vida em escola pública e, no terceiro colegial, mudou-se para um colégio particular. A percepção de que toda a experiência que obteve com a língua durante a sua história de vida não lhe servira muito lhe foi bastante desagradável, sentindo-se diferente e inferior em relação aos outros alunos.

“É... eu me sentia assim sabe ‘o patinho feio’ (fala com bastante desânimo) assim, sabe...todo mundo lá estudando e eu só copiando porque era uma sala bem estreita e compridinha, então todo mundo sentava como se fosse um semi-círculo, só que eram dois ou três semi-círculos assim, enfileirados, um do lado do outro, daí eu ficava sempre no meio né, entre duas pessoas e eu ia fazendo só que eu ia olhando pro lado, sabe...e fazendo” (1S2).

Os relatos seguintes, por sua vez, revelam irritação e desespero, pois, muitas vezes os alunos se esforçam bastante para realizar as tarefas, mas não obtém resultados satisfatórios, seja por falta de conhecimento prévio ou por falta de instruções claras.

“Ah, no fim você acaba deixando de lado, você já nem sente, você vê que você não faz... não é que você não faz é que você não gosta porque você não consegue, é como matemática, se você aprende a fazer uma conta você vai adorar matemática, mas se você não aprender isso você vai odiar. Então é mais ou menos por aí com o inglês, do mesmo jeito... Pra mim...” (1S3).

O sujeito 3, ao mencionar “é que você não faz é que você não gosta porque você não consegue... mas se você não aprender isso você vai odiar”, chama a atenção para a relação entre fracasso e aversão, ou seja, de acordo com ela, só odeia quem não consegue aprender.

A fala a seguir traz sentimentos de irritação vividos pelo sujeito 4, frente à necessidade imposta pela professora de ler poemas em inglês, ao invés de sua tradução. Essa irritação baseia-se na incapacidade que sente de realizar tal tarefa, ou seja, já inicia a tentativa esperando que resulte em mais um fracasso.

“(...)agora na faculdade quando isso é mais cobrado, porque agora a gente tem literatura americana e a professora vira e fala que você tem que ler em inglês, porque só em inglês que você vai entender o que ele quis dizer com o poema, que poesia não se traduz e isso me irrita profundamente.

(...) porque eu sei que eu não consigo ler em inglês, então se eu partir desse princípio quer dizer que eu vou mal na aula dela, porque eu não vou conseguir ler, então eu acho que ela tem a obrigação de passar em português também, entendeu?” (1S4).

Nos relatos abaixo verbalizados pelo sujeito 3, nota-se o desespero que tem para aprender esse idioma. Não se trata aqui de motivação, mas de uma tentativa de melhorar a auto-estima. Esta aluna estuda inglês em uma escola de idiomas e, ao constatar que não aprendeu durante sua história escolar e que também não estava aprendendo na escola de idiomas, conclui que não pode perder tanto assim, pois neste caso as perdas também implicam em prejuízos financeiros, já que a aluna paga há vários anos pelo curso de inglês.

Com isso, a aluna não se conforma em investir dinheiro sem conseguir um resultado positivo e menciona o desejo de realizar uma última tentativa, na esperança de recuperar a sua auto-estima e justificar o gasto de dinheiro.

“(...)mas agora já virou questão de honra aprender esse inglês, apesar de eu não gostar, assim, não ser aquela paixão, mas eu tenho que aprender. Vai me fazer bem agora eu aprender.

Porque eu quero falar. Porque se eu não falar agora eu vou ficar chateada comigo mesmo, porque não é possível você pagar, jogar dinheiro fora e não aprender. Você tá jogando tudo o que você colheu, porque não é fácil plantar, você planta e depois joga fora” (1S3).

O sentimento de exclusão

As falas reunidas aqui dizem respeito a um forte sentimento de exclusão da sociedade, vivenciado pelos sujeitos, pelo fato de não dominarem o idioma inglês. Os relatos chamam a atenção para a inserção cada vez maior desta língua na sociedade, o que pode ser observado na internet, nos outdoors, em livros, revistas, televisão, manuais, músicas, etc.

“Então parece que aquilo, eu me sinto assim a excluída desse mundinho, entendeu? Escuto uma música eu não entendo. Então, eu não sei se também eu não for fazer (referindo-se a curso de inglês em escola de idiomas), quando terminar a faculdade alguma coisa assim, não por uma realização pessoal, mas porque você vai se sentindo excluída. Você vê aí tal pessoa faz, tal pessoa faz, todo mundo faz e você não tem aquilo que todo mundo tem...” (1S4).

E eu acho que também agora no mundo que a gente vive não tem como não se sentir mal, se você olha uma loja escrito alguma coisa em inglês e você não sabe o que é isso, parece que você está meio fora do contexto, entendeu? (1S4).

Muitas pessoas se sentem diferentes e desconfortáveis por não saberem inglês. Isso porque observam um contingente cada vez maior de pessoas fluentes interagindo nesse idioma estrangeiro e, quando se vêem fora desse contexto, se sentem incomodados.

O sujeito 3 revela em sua fala o seu incômodo frente à necessidade de conhecimento da língua inglesa imposta pelo mercado de trabalho.

“É que agora o mercado de trabalho exige muito mais. É o mercado de trabalho que exige, não é a Débora que quer... acha bonito. É porque o mercado de trabalho exige. E se eu quiser continuar trabalhando eu preciso falar inglês” (1S3).

A “obrigatoriedade” da aprendizagem desta língua faz com que algumas pessoas se sintam também dominadas, como é o caso do sujeito 2.

“Meio dominado (seu sentimento frente a demanda social). É uma coisa assim ‘não posso ser livre? Não posso escolher o que eu quero?’ ‘por que eu não posso deixar o inglês?’ ‘por que tem que aprender inglês pra poder ser da sociedade’” (1S2).

O sujeito, quando questiona “*por que tem que aprender inglês pra poder ser da sociedade?*”, reconhece a existência de uma forte demanda e se sente desconfortável em ter de atendê-la, ou seja, sente-se compelido.

Pessoas que não conseguem se inserir em determinadas práticas, pelo fato de não conhecerem a fundo a língua inglesa, também experimentam o sentimento de dependência.

“Aquilo lá parece muito estranho, eu olho assim, desanima sabe assim, aquele monte de letras, parece que você virou um analfabeto eu olho assim e falo “nossa! eu não sei isso e tem gente que sabe”. Tem gente que consegue ler normalmente como se fosse um texto em português...é...por enquanto eu não consigo me imaginar lendo um texto em inglês. Sabe...pegar um texto assim de uma revista, ler, entender e criticar ainda, tem gente que consegue, eu admiro muito quem consegue fazer isso.

Eu não consigo. E parece que todo mundo consegue fazer isso...” (1S2).

“É como um analfabeto mesmo, acho que é essa a sensação de uma pessoa que não sabe ler, escrever...é...ela olha todo mundo e sabe...precisa da ajuda de todo mundo pra qualquer coisa que tenha inglês inserido...naquele programa ou naquela página de internet sabe precisa de ajuda, sempre de alguém, uma dependência do outro. É assim, o inglês virou sei lá...um meio de excluir as pessoas e eu to me sentindo, começando a me sentir excluído pelo inglês” (1S2).

Essas falas são interessantes, pois o sujeito sente que a sua autonomia foi roubada e compara a sua condição à de um analfabeto, já que sempre necessita da ajuda de alguém que possua conhecimento da língua inglesa para poder se inserir em práticas simples, como acessar um site, entender uma música, ler alguns outdoors, manual de instruções, entender algumas propagandas, etc.

Com isso, na medida em que a disseminação dessa língua aumenta, os sujeitos que não fluentes sentem - se excluídos dessa realidade.

O desejo de aprender uma outra língua

Este subnúcleo reserva-se às falas nas quais os sujeitos expressam o desejo de aprender outra língua, diferente do inglês.

“(...) se a alguém falasse hoje “você vai ter de graça um curso de espanhol e um de inglês o que você quer?” eu acho que faria espanhol, eu acho que eu iria para o espanhol do que para o inglês.

Eu acho que eu vou ter mais facilidade para aprender espanhol, não sei, pode ser que não que se eu for aprender não tenha, mas eu acho que sim, eu acho que até porque a pronúncia é muito a minha dificuldade também, entendeu? Ou quando você vai falar uma palavra em inglês que você tem que colocar a língua não sei na onde, eu me sinto ridícula fazendo isso, não consigo, então pelo espanhol não ter” (1S4).

Quando o sujeito 4 na fala acima afirma que se pudesse escolher um curso de idiomas escolheria o espanhol, revela um sentimento de aversão pela língua inglesa e expressa uma necessidade de fuga desse conhecimento.

“Bom, assim... eu não consigo entender muito. Eu num, num... Acho que eu num gosto mais é por causa que eu não entendo muito inglês, mas olhando assim também é bem estranho, eu não me simpatizo com ele. Eu tenho vontade de aprender outras línguas e inglês não. Que nem Latim, Grego eu tenho vontade de aprender, mas inglês não.(...)acho que se aprendesse o latim e o grego...eu (fala com ênfase), acho que eu conseguiria também fazer analogias de algumas palavras porque decorar pra mim...eu não consigo...decorar é ruim” (1S2).

O sujeito 2, por sua vez, quando diz “eu tenho vontade de aprender outras línguas e inglês não” não quer dizer exatamente isso. Esta fala significa que o sujeito desiste da tentativa de aprender o idioma inglês e busca uma outra língua para tentar aprender. Não é que não quer aprender inglês: a questão é que as tentativas de aprendizagem desta língua deixaram marcas dolorosas nele, de modo que busca agora, em outros idiomas, um escape para a sua frustração, tentando desesperadamente recuperar a sua auto-estima.

“Eu acho que é porque eu não tive a dificuldade, entendeu? Eu ainda não sei o que é aprender espanhol porque eu não tive a dificuldade de começar a aprender” (1S4).

O caso acima, por sua vez, revela que o sujeito 4 tem intenção de aprender espanhol pelo fato de ainda não ter tido experiência com a língua espanhola, isto é, não sabe se vai apresentar dificuldade ou não na aprendizagem deste outro idioma e, com isto, apresenta grandes expectativas com respeito a essa língua.

Esse desejo, apresentado por alguns sujeitos, de aprender outras línguas, demonstra como a relação com o objeto de conhecimento é construída através das experiências, em sua história de vida com relação ao objeto e isso implica a mediação pedagógica. Ninguém nasce odiando inglês e isso pode ser percebido através das expectativas positivas dos sujeitos com relação a outras línguas. Se as experiências, porém, com esse novo idioma forem novamente traumáticas, a relação deles com a nova língua provavelmente também será deteriorada.

4.2.4. A influência de outros mediadores

Estas são falas que remetem ao papel de outros mediadores, diferentes do professor, que de alguma forma acabaram contribuindo para a deteriorização da relação aluno - língua inglesa.

“(...) era muita gente na classe. A classe era muito grande. Eram geralmente trinta e cinco, quarenta alunos na sala de aula. É...e o pessoal também tirava muito sarro se lia errado. Eles também não sabiam então ler alguma coisa certo ou errado tanto faz, eles iam dar risada de qualquer jeito. Então a vergonha também foi... foi tomando conta” (1S2).

“(...)tiravam sarro, porque inglês tem um enrolar de língua diferente, aí eles tiravam sarro de todo mundo e eu nunca gostei, sempre fui assim meio quietão, tímido...” (2S2).

“É foi que nem aquele negócio do texto que eles davam risada de quem não entendia sabe, sempre tirando sarro de quem não ia bem e quem era bom assim eles nem tiravam muito sarro porque se era bom o que eles iam fazer né. Tirar sarro de quem é bom? Então eu ficava sempre envergonhado e tímido também” (2S2).

Quando se inicia no aprendizado de uma língua estrangeira, tudo é novo e uma das dificuldades iniciais é o constrangimento para pronunciar as palavras as quais soam muito diferentes. Na ausência de um ambiente no qual os alunos se sintam à vontade

para interagir com o novo idioma, essa tarefa pode ter sérias implicações afetivas, como é o caso dos relatos acima verbalizados pelo sujeito 2.

É interessante notar, a partir do último relato, que o sujeito entende que os colegas “tiram sarro” apenas daqueles que não lêem corretamente e, assim, conclui que tudo o que está lendo está errado.

No exemplo abaixo, o sujeito 2 descreve um episódio no qual é colocado em um grupo que o acaba excluindo pelo fato de não ter o mesmo conhecimento de língua inglesa que os outros integrantes possuíam.

“Ela passou uma música, daí a gente traduziu a música e depois ela pegou algumas palavras e ela fez a gente fazer um poema em inglês. Pra eles foi fácil, fizeram rapidinho, só que era em quatro pessoas, em grupo. Só que eu fiquei com umas meninas que elas sabiam já inglês e elas falaram pra mim escrever o que elas tavam falando. Ai meu comecei escrever só que eu não sei inglês, não sei nada. “a então daí” elas eram “patricinhas”, todas metidas assim...elas fizeram o trabalho sozinhas e me deixaram de fora, só que colocaram meu nome” (1S2).

Ele aponta a postura das colegas como “esnobe”, pelo fato de excluírem aqueles que julgam não estar no mesmo nível de conhecimento do grupo, revelando tristeza pelo ocorrido.

“Tinha gente que assistia seriado em inglês, inglês mesmo e entendia tudo, falava que adorava e comentava comigo e eu falava ‘nossa! o que eu to fazendo aqui nessa sala’. Eu tinha vontade de sair da sala ficar pra fora, só que eu ia ficar com falta, daí ia me prejudicar...” (1S2).

O sujeito ao comparar o seu desempenho com o dos colegas com um bom nível de inglês, sente grande desconforto que chega a confessar sentir o desejo de deixar a

sala. Sente-se frustrado por ter tido anos de experiência com esse conhecimento, mas não ter conseguido aprender muita coisa.

No episódio abaixo, narrado pelo sujeito 3, fica claro que a interferência de um colega de classe, que corrige a sua pronúncia durante a aula, repercute negativamente no seu desenvolvimento no curso.

“(...)fui fazer uma aula de reposição com essa turma que faz aula de conversação de sábado e eu me senti um peixe fora da água. Eu me senti, apesar do pessoal ser bacana, eu me senti mal. Sentou um rapaz comigo que ele entendia muito mais do que eu, você via que ele tava bem avançado e eu por mais que estivesse no último livro ainda tava lá atrás. É porque acho que eu não devia ter feito avançado, intensivo. Devia ter ido aos poucos porque mesmo que só duas vezes por semana, mas eu... dava mais tempo. E... eu não me senti bem porque toda hora ele me corrigia e ele não tava errado. Eu tava falando errado, eu leio errado, eu falo errado. E ele corrigia tal e eu não me sentia bem, mas... num foi uma boa (fala com ênfase) aula aquele dia né. Eu acho que se eu tentar vim fazer conversação com eles eu não vou falar” (1S3).

O que foi mais difícil pra ela, nesta situação, foi o fato de um dos alunos desta classe tê-la corrigido, gesto que provavelmente foi interpretado como uma confirmação de sua suspeita de inferioridade perante aquele grupo.

No caso abaixo, o sujeito 4 se compara ao irmão mais novo que, apesar de ter menos idade, sabe inglês muito bem. A fala demonstra frustração pelo fato de, diferentemente de seu irmão, não conseguir entender e quando afirma “*Eu acho lindo o meu irmão abre lá e fica lendo ‘TIMES’*” revela o seu desejo em também ser fluente nesta língua.

Considerando o fato de o sujeito ser estudante do curso de letras, tal fato lhe é bastante perturbador.

“ Eu acho lindo o meu irmão abre lá e fica lendo ‘TIMES’ (revista americana) eu olho aquilo no computador e falo “ai meu deus que triste eu não sei nem o que está falando ali” (1S4).

Algumas vezes, como mencionado abaixo, a aluna tentava cantar as músicas estrangeiras que conhecia e o seu irmão, quando a ouvia, brincava sobre sua pronúncia errada.

“É até piada, porque às vezes eu canto a música e o meu irmão fala “é isso que você tá entendendo?” e eu falo “é, não é isso que tá falando?” (1S4).

A percepção de que aquilo que cantava não correspondia ao que a música dizia lhe era muito desagradável, pois, além de ter tido um longo histórico de contato com a língua inglesa, no ensino fundamental e médio, sem obter um resultado satisfatório, estava no último ano do curso de letras.

5- DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar os dados demonstrados na pesquisa e apresentar possíveis interpretações desses resultados, pautando-se nas bases teóricas já apresentadas.

Conforme já explicitado, esta pesquisa visa analisar o papel da afetividade no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos aversivos na relação aluno - objeto de conhecimento, neste caso, a língua inglesa.

Os dados sugerem que as interações que ocorrem no contexto escolar são marcadamente afetivas e constitui um fator de grande importância na construção da relação que se estabelece entre aluno e objeto de conhecimento.

Até recentemente, privilegiavam-se os aspectos cognitivos, desprezando a dimensão afetiva. Essa perspectiva dualista de homem, visto como um ser dividido entre razão/emoção, corpo/mente, afeto/cognição, tem impedido uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

Essa visão dicotômica de homem foi questionada por vários autores, incluindo os sócio-interacionistas como Vygotsky e Wallon, os quais, dando ênfase aos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, consideram as dimensões afetivas e cognitivas como sendo indissociáveis e, a partir disto, propõem uma visão monista de homem.

Pesquisas recentes (Pinheiro 1995; Almeida, 1997; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; Silva, 2001, Colombo, 2002; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Coelho, 2005, entre outras), com base na abordagem histórico cultural, têm contribuído significativamente para a discussão sobre a relevância das dimensões afetivas na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Tais pesquisas têm sugerido uma revisão das práticas pedagógicas, pois, se nessa perspectiva teórica, as dimensões afetivas e cognitivas são

inseparáveis, conclui-se que a afetividade também se faz presente nas relações de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante destacar, conforme Barros (2006), que,

“Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente ligados á qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas” (p. 148).

Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais, apresentando o conceito de mediação, o qual, para Oliveira (1997), é “(...) o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). Essa idéia nos permite entender que a construção do conhecimento se dá a partir de interações com pessoas, pois é por intermédio do outro, ou seja, de agentes culturais, que ocorre a apropriação - internalização - dos objetos culturais, desencadeando o desenvolvimento.

No contexto de sala de aula, o professor possui papel de destaque, pois é o mediador mais importante nas interações que lá ocorrem, sendo que suas atitudes são sempre observadas e interpretadas pelos alunos também sob um prisma afetivo.

Os trabalhos de Tagliaferro (2003) e Falcin (2003), sobre professores inesquecíveis, mostraram que as interações positivas, proporcionadas pelos docentes na sala de aula, favorecem, em grande medida, o desenvolvimento de uma relação prazerosa entre sujeitos (alunos) e os diferentes objetos de conhecimento, no caso, os diversos conteúdos curriculares.

Além desses, Coelho (2005) também analisou as dimensões afetivas no contexto escolar, buscando, porém, compreender como, efetivamente, através da mediação pedagógica, alunos desenvolvem uma relação positiva com a Língua Inglesa. Os dados

môstram que a qualidade afetiva da mediação do professor foi decisiva para uma interação bem sucedida entre os alunos e a língua inglesa.

Semelhante a esses trabalhos anteriores, os dados da presente pesquisa, chamam a atenção para as dimensões afetivas presentes nas interações entre docentes e alunos; porém, enfoca as repercussões afetivas, marcadamente negativas, nos sujeitos aprendizes de língua inglesa.

Como apontam Leite e Tassoni (2002), pode-se dizer que a afetividade está presente e expressa-se em todas as etapas do processo pedagógico. De acordo com eles, *“(...) é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno”* (p.13).

Os autores identificam cinco decisões no planejamento e desenvolvimento do ensino, as quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. São elas: 1) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino; 2) De onde partir – o conhecimento do aluno como referência; 3) Como caminhar – a organização dos conteúdos; 4) Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; 5) Como Avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

Esses e outros aspectos - tais como: a relação professor - língua inglesa, a crença na hegemonia das escolas de idiomas, o sentimento de exclusão e o desejo de aprender uma outra língua - podem ser observados nos relatos dos participantes. Vejamos então, de maneira mais detalhada, como os dados apontam para o papel fundamental da mediação docente na construção do vínculo afetivo, marcadamente aversivo, que se estabelece entre aluno e língua inglesa, a partir dos dados da presente pesquisa.

5.1 Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.

Leite e Tassoni (2002) afirmam que a escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que reflete valores, crenças e concepções de quem decide. Uma das implicações relacionadas diz respeito à escolha de objetivos não relevantes para os alunos, ou seja, “obrigá-los” a se envolver com temas que não têm relação com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que se inserem.

A escolha de objetivos irrelevantes, sem dúvida, são marcas do ensino tradicional de inglês, o qual valoriza conteúdos que não contemplam as necessidades dos educandos, colaborando para um ensino de língua divorciado da realidade, que, muitas vezes, culmina no fracasso da aprendizagem do aluno e deteriora a sua relação com a língua em questão. As falas dos sujeitos apontam para práticas desta natureza, quando denunciam a ausência de conversação e o enfoque gramatical observados nas aulas.

“Não, nunca existiu assim da gente falá, porque ela não ensinava (nervoso). Só os números que ela fazia a gente falar e algumas coisinhas, bem pouco. Lá da carteira dela ela falava. Ela falava o verbo “to be”, a gente repetia uma vez e já cessava” (2S1).

Através dessa fala do sujeito 1 observa-se que a prática da conversação não era valorizada em sala de aula. O aluno demonstra nervosismo ao mencionar que a professora não contemplava a dimensão oral da língua em suas aulas. Isso ocorre porque os alunos, em contato com músicas, filmes e outros materiais em seu cotidiano, têm o desejo de interagir nesta língua, porém, ao perceber que o conteúdo aprendido em sala de aula não corresponde ao inglês real, observado nas práticas cotidianas, ficam frustrados e apresentam o desejo de não mais se relacionarem com o objeto de conhecimento em questão, como é o caso do sujeito 2.

“(...) é...inglês é só isso né, então pra quê inglês? Né...eu vejo tanta gente falando aí, então o que eles falam não deve ser inglês deve ser alguma coisa mais complicada. Então a gente nunca vai aprender isso, aí eu falei “deixa quieto” se é só isso pra que ficar martelando a cabeça com isso. Daí eu deixei quieto...” (IS2).

Não se trata aqui de defender um ensino de inglês superficial e pragmático, mas, considerando que se trata de um conhecimento cada vez mais difundido em nossa sociedade e no mundo, faz-se necessário que o aluno tenha a chance de adquirir conhecimento suficiente para melhorar suas condições de inserção social e exercício da cidadania, como destacam Leite e Tassoni (2002),

“Uma escola voltada para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos” (p.17).

Vale lembrar que, a aula de língua estrangeira tem suas especificidades principalmente devido à natureza do que vem a ser a aprendizagem de uma outra língua, pois, de acordo com Almeida (2005) *“não se trata de um mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa seqüência lógica”* (p. 51). De acordo com o autor, pesquisas em Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas têm mostrado evidências de que tal procedimento pode até mesmo ser contraproducente na tentativa de desenvolver uma capacidade de uso comunicativo. Com isso, percebe-se que uma abordagem gramatical ou o uso de conteúdo infantilizado, não permitem que os alunos interajam com a língua-alvo, de maneira funcional e significativa.

5.2. De onde partir - aluno como referência.

É importante planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o assunto, pois, de acordo com Leite e Tassoni (2002), isso aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento.

Ausubel (1968, apud Leite e Tassoni, 2002), aponta a importância da decisão sobre o ponto de partida do ensino, quando afirma,

“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia da educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma consequente” (p. 17).

Quando tais cuidados - em considerar e valorizar o conhecimento que o aluno já possui - não são considerados, geram-se frustrações, como relata o sujeito 2.

“É porque era sempre a mesma coisa, ela tinha começado de novo. Parecia que a gente tava na quinta série. Ela não deu continuidade no que a outra professora passou (...) não gostava do jeito que ela tava dando a aula, porque era igual (...) a outra professora já tinha explicado. Então, acho que ela devia dar continuidade e não voltar de novo” (1S2).

Quando se inicia o ensino desvinculado do conhecimento anterior do aluno, aumentam-se as chances de fracasso e, conseqüentemente, de deteriorização da relação entre aluno e objeto de conhecimento. Sobre isso, Leite e Tassoni (2002) afirmam,

“(...) os casos de fracasso são mais conhecidos em nossa realidade escolar: iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando

prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (p. 17).

Sendo assim, é necessário que a decisão sobre o ponto de partida seja tomada mediante uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem, para que as aulas de inglês não sejam repetitivas, “iniciando-se sempre pelo verbo to be”, como relatam os sujeitos, mas para que se iniciem a partir dos conteúdos já aprendidos.

5.3. Como caminhar – a organização dos conteúdos.

A falta de organização lógica dos conteúdos é outro fator que aumenta as possibilidades de fracasso do aluno e também contribui para a já mencionada deteriorização da relação entre ele e o objeto de conhecimento em questão. Leite e Tassoni (2002) chamam a atenção para a importância da organização dos conteúdos ao afirmarem: *“Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno”* (p.18).

Os dados desta pesquisa demonstram que professores não tinham preocupação com a organização dos conteúdos, como relata o sujeito 2.

“Na sétima trocou a professora de novo, só que essa professora era muito dinâmica, ela queria...trazia música, trazia vídeos, trazia bastante informação pra gente, só que era muito jogado. (...) acho que ela queria passar tanta coisa pra gente... que...ela acabava se perdendo, não tinha uma continuidade, sabe...ela chegava e passava um texto em inglês e depois desse texto sabe... ela não puxava gramática, verbos que você não sabia ela num passava” (1S2).

Percebe-se, na fala acima, que a professora era dinâmica e tinha preocupação em trazer grande quantidade de informações aos alunos, porém, não se atentava para a organização desses conteúdos. Quando o sujeito afirma “era muito jogado” revela ter interpretado tal gesto como falta de cuidado da professora, demonstrando, mais uma vez, a repercussão afetiva das atitudes dos professores.

5.4 Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.

Esse é um aspecto bastante discutido, visto que envolve as relações tête-à-tête professor-aluno. Segundo Leite e Tassoni (2002) existe uma preferência nas pesquisas recentes em estudar a afetividade em sala de aula através da relação professor-aluno, pelo fato de seus efeitos afetivos serem mais facilmente identificáveis.

Os dados desta pesquisa, com respeito à relação professor-aluno, revelam docentes distantes dos educandos e não dispostos a explicar e responder perguntas, o que acaba deteriorando a relação entre eles, como pode ser observado nas verbalizações do sujeito 1.

“Igual da quinta série... ela ficava sentada lá e mal falava dentro da classe. Só abria a boca pra brigar com algum aluno...” (2S1).

“Professora vem cá” e não vinha. E levantava pra ir ao lado no meu colega perguntar e ela já xingava a gente... brigava. (...) falava assim “queridinho vai pra carteira” (imita a professora de maneira irônica)” (1S1).

Observa-se que a professora mantinha-se distante dos alunos e não atentava para as suas dificuldades, o que lhes causava insegurança. De acordo com Tassoni, (2006), *“Ao responder as questões do aluno, ao incentivá-lo em sua forma de pensar, ao*

demonstrar atenção e interesse pela situação, a professora estabelece um vínculo afetivo com o aluno através do processo cognitivo” (p. 59).

Nota-se que a professora, além de não assistir aos alunos em suas necessidades, impedia a interação entre eles.

Diante disso, quando o professor não estabelece um relacionamento de confiança com os alunos e não proporciona um ambiente informal, seguro e acolhedor, favorecendo e valorizando as interações, criam-se condições precárias para o desenvolvimento do ato educativo.

Tratando-se especificamente do ensino de língua inglesa, a ausência de um ambiente informal, com interações que permitem ajuda mútua, pode repercutir no aluno com fortes marcas afetivas negativas, principalmente porque, logo que se inicia a aprendizagem de uma nova língua, tudo é novo e uma das dificuldades iniciais é o constrangimento para pronunciar as palavras, pois soam muito diferentes, conforme relata o sujeito 2.

“(...)tiravam sarro, porque inglês tem um enrolar de língua diferente, aí eles tiravam sarro de todo mundo e eu nunca gostei, sempre fui assim meio quietão, tímido...” (2S2).

Almeida Filho (1993) menciona que a ansiedade do aluno deve ser considerada no planejamento das aulas e estratégias devem ser pensadas no intuito de minimizar sentimentos dessa natureza. O autor afirma que *“Aprender uma língua estrangeira, por outro lado, abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a esta língua-alvo que deseja e ou necessita aprender” (p. 15).*

A fala acima, do sujeito 2, também chama a atenção para o papel de outros mediadores, como os colegas de classe, na construção do relacionamento aversivo sujeitos e língua inglesa. Porém, considerando o fato de o professor ser o mediador de maior destaque na sala de aula, é sua a responsabilidade de criar um ambiente de cooperação entre os educandos, para que as interações entre eles favoreçam a aprendizagem da língua em questão.

Ainda sobre a relação professor-aluno, faz-se necessário mencionar o caso do sujeito 4, o qual pouco se lembrava sobre os seus professores de inglês, em todos os níveis.

“(...) eu não consigo me lembrar se foi bom aquilo, entendeu? Não me lembro das aulas como foram, parece que é uma coisa assim que pra mim não influencia” (1S4).

De acordo com Oliveira (2001), ser esquecido é indício de que não ocupavam um lugar importante na relação e é o mesmo que deixar de existir.

Leite e Tassoni, além de considerarem a presença da afetividade na relação docente-estudante, alertam para a questão da escolha dos procedimentos, argumentando que se trata de uma outra dimensão com implicações afetivas mais difíceis de serem identificadas. De acordo com eles, pode-se identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou desmotivadoras para os alunos. Um exemplo disso é a atividade descrita pelo sujeito 4.

“(...)aula que eu odeio (fala com resolução) eu odeio isso... quando você vai começar a saber o nome de comida e daí tem aquela dinâmica de você perguntar para o seu parceiro... fazer a pergunta da comida, se ele quer ou não quer e você se quer ou não quer, um cardápio... eu acho isso horrível, eu detesto.

Fazer o cardápio de um restaurante que aí o seu parceiro fala se você quer. Eu odeio essa dinâmica, eu detesto... eu me sinto uma besta ali (risos) perguntando se o café da manhã estava bom, se você quer presunto, entendeu? (...)eu me sinto uma idiota ali, eu geralmente não faço”(1S4).

O relato acima descreve uma dinâmica, muito utilizada por professores de inglês que afirmam possuir uma abordagem comunicativa. Trata-se do “Role Play”, atividades que simulam situações reais cotidianas. Contudo, observa-se que, na ausência de preparação e falta de adequação dos temas à realidade dos alunos, tais propósitos não são atingidos, culminando em resultados inadequados, como mencionou o sujeito 4.

É interessante notar que essa atividade tinha um objetivo interessante, que era praticar a oralidade com os estudantes; porém, fora executada de forma descontextualizada.

Dentre as demais atividades inadequadas mencionadas pelos sujeitos, destacam-se o uso de material áudio-visual e o dicionário. Os dados relatam o uso de filmes e músicas, nas aulas, sem a exploração dos conteúdos neles contidos, ou seja, assistiam a filmes com legenda em português e ouviam músicas, para as quais o professor providenciava tradução, sem que houvesse uma reflexão ou problematização das mesmas, como relata o sujeito 2.

“(...)filme geralmente tinha legenda...então ela passou acho que duas vezes filmes, mas tinha legenda então a gente lia em português e não adiantava nada. Era só pra ouvir a pronúncia...como que eles falavam...a forma deles falarem... (...) prestava mais atenção no filme do que na pronúncia, né.” (1S2)

Neste caso, semelhante à anterior, a atividade possuía um objetivo relevante, que era praticar a pronúncia, porém, não fora desenvolvida de modo adequado. Atividades

desse tipo, muitas vezes, são encaradas como exercícios para “matar tempo”, pois, pelo fato de a legenda estar em português, os alunos preocupam-se apenas em entender a história do filme.

Outras atividades inadequadas mencionadas pelos sujeitos, foram aquelas que abusam do uso do dicionário. Isso porque os alunos envolvem-se em buscas intermináveis de palavras que nem sempre estão relacionadas a seu cotidiano e, portanto, são esquecidas posteriormente, provocando grande frustração nos alunos pelo fato de precisarem procurar uma mesma palavra várias vezes.

No caso, trata-se de um exercício que demanda constante apoio dos professores, pois não basta dizer aos alunos “traduza com o uso do dicionário” sem antes explicitar a forma como os dicionários devem ser utilizados e fornecer auxílio aos educandos. Com isso, percebe-se que a tarefa de procurar palavras no dicionário, tratando-se de uma língua estrangeira, não é tão simples como muitos pensam. Vejamos o que diz o sujeito 3 sobre esse tipo de atividade.

“Eu pegava o dicionário e eu não conseguia juntar a frase, eu não conseguia uma frase perfeita, porque eu queria traduzir ao pé da letra e o inglês não pode ser assim né” (1S3).

A intenção aqui não é criticar o uso do dicionário ou as atividades de tradução em sala, mas alertar para a necessidade de planejamento cuidadoso das mesmas, chamando a atenção para o papel importante do professor em acompanhar os alunos durante as atividades, para que os educandos possam experienciar interações de sucesso com a língua inglesa.

Leite e Tassoni (2002) mencionam que a atividade que não possibilita um bom desempenho do aluno, por problemas em seu desenvolvimento - tais como: falta de

instruções claras, ausência de intervenções adequadas do professor, falta de feed-back por parte do professor, etc - produzem efeitos indesejáveis como a tentativa de esquivar-se ou fuga da situação, o desejo de enganar o professor, etc. Com respeito a isso, os autores afirmam que, *“Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto”* (p. 19).

5.5 Como Avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

A avaliação tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino na discussão sobre o fracasso escolar. Leite e Tassoni colocam que no modelo tradicional de avaliação - que tem como lógica *“o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído”* (p.19) - são claros os efeitos aversivos, mediante os quais torna-se difícil para os sujeitos estabelecerem vínculos positivos com os objetos de conhecimento. Os autores, pautando-se em Luckesi (1984, apud Leite e Tassoni, 2002), propõem o resgate da função diagnóstica da avaliação, reconhecendo que esta só tem sentido se for utilizada a favor do aluno, isto é, se os seus resultados forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino.

Os dados desta pesquisa apontam uma prática de avaliação incoerente com as práticas desenvolvidas em sala. De acordo com os sujeitos, as avaliações ora apresentavam-se como extremamente fáceis, ora como muito difíceis.

“Os testes eram bem complicados, a gente ficava com nota vermelha (desânimo), todo mundo com nota vermelha” (IS1).

sentimentos podem marcar a relação do sujeito com a língua inglesa de maneira negativa.

Descontinuidade e repetição de conteúdos

Aqui estão reunidas falas com respeito à repetição dos conteúdos e à falta de continuidade destes de um ano para outro. As verbalizações mostram que o trabalho desenvolvido pelo professor de uma série não era continuado pelo professor da série posterior, ou seja, os professores não se preocupavam em saber o que já havia sido ensinado.

“É porque era sempre a mesma coisa, ela tinha começado de novo. Parecia que a gente tava na quinta série. Ela não deu continuidade no que a outra professora passou. Daí eu gostava dela, gostava da professora, mas eu não gostava do jeito que ela tava dando a aula, porque era igual (...) ela explicava, assim...a outra professora já tinha explicado. Então, acho que ela devia dar continuidade e não voltar de novo” (1S2).

“Então todo ano era a mesma coisa. Todo ano desde a quinta série foi isso, a gente aprendeu um pouco de verbo, verbo ‘to be’ é... um pouquinho só de gramática e depois nos outros anos foi a mesma coisa” (1S2).

“Então não é uma coisa que... se eu for começar a aprender parece que sempre que eu começo no verbo ‘to be’ eu tenho que aprender aquilo de novo, entendeu?” (1S4).

A partir destes relatos dos sujeitos 2 e 4, percebe-se que os alunos têm o desejo de progredir e avançar em relação ao conteúdo anterior. Com isso, passam para as séries subsequentes com a expectativa de evoluir e acrescentar novos conhecimentos e vivência às experiências anteriores. No entanto, quando os educandos notam que o professor sempre inicia uma nova série a partir do mesmo conteúdo e não avança, perdem a motivação e ficam com baixa expectativa com relação à disciplina.

“Não avalia o aluno (...) se fosse uma avaliação mais rígida, porque eu sempre gostei de coisa rígida, provas difíceis que exige do aluno. Sabe uma coisa assim meio fácil não tem graça” (2S2).

É interessante notar, nas falas acima, que o sujeito 1 afirma, com desânimo, que os testes eram extremamente difíceis, enquanto que o sujeito 2 reclama das provas pelo fato de serem demasiadamente fáceis.

O sujeito 2, na fala abaixo, menciona testes não condizentes com o conteúdo aprendido.

“Falta de explicação da professora. Ela nunca explicou a matéria, como que eu ia descobrir aquilo lá (...) acho que a parte mais complicada é que ela não explicava a matéria, mas dava os testes” (1S2).

A partir desta fala, infere-se que o professor não se preocupava em aplicar avaliações a favor dos alunos, para que estes identificassem quais pontos melhorarem.

É interessante notar que, muitas vezes, pensa-se que apenas as avaliações difíceis têm implicações afetivas negativas nos alunos; porém, os dados sugerem que avaliações extremamente fáceis, desenvolvidas com pouca seriedade, também deixam as suas marcas afetivas negativas. Veja o que disse o sujeito 4 com respeito às provas fáceis.

“Não dá pra falar assim que eu ia mal em inglês, tirava nota baixa e quase sempre ficava de recuperação, não, não era assim. Como não acontece agora na faculdade. A minha média no último semestre foi dez na última prova, mas se eu pegar um texto de inglês eu não sei, entendeu? Eu não consigo... os verbos pra mim... ai não sei, eu tenho muita dificuldade.” (1S4)

O sujeito 4 não fica contente com a sua nota dez, pois sabe de suas dificuldades e percebe que estas não são identificadas pelo processo avaliativo e, por conta disto, não podem ser trabalhadas pelo professor.

Kager (2004), em sua pesquisa, procurou identificar e analisar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e o efeito dessas decisões na vida presente e futura dos alunos. Os dados de sua pesquisa sugerem que o modelo de avaliação, empregado atualmente em grande parte de nossas escolas, contempla uma série de recursos, como o controle dos corpos, o feedback punitivo, a avaliação como punição, a prova como armadilha, entre outros - que acabam produzindo efeitos afetivamente negativos na vida dos educandos.

Vale destacar que, para Kager (2006),

“(...) a avaliação consiste, hoje, no ponto nevrálgico do nosso sistema de ensino, constituindo-se como, talvez, o principal responsável pelo fracasso escolar, além de ocasionar sérios efeitos aversivos que acabam afetando profundamente a qualidade de vida escolar dos alunos (...) de todas as decisões assumidas pelo docente no planejamento de um curso, que produzem marcas afetivas e interferem na futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento, a avaliação merece atenção especial ...” (p. 144).

Diante disso, percebe-se que as avaliações perdem a sua função diagnóstica e, tratando-se de uma etapa de grande importância no processo educativo, podem contribuir significativamente para o fracasso do aluno e, conseqüentemente, para a deterioração da relação deles com o objeto de conhecimento, neste caso a língua inglesa.

Como apresentado, os dados da presente pesquisa reafirmam a importância das decisões docentes e a presença da afetividade em todas as etapas do trabalho pedagógico.

5.6. A formação do professor de inglês.

É necessário mencionar a necessidade de formação docente de qualidade bem como a participação desses professores de inglês em cursos de formação continuada. Isso porque, de acordo com os dados, percebe-se que os professores de inglês, mencionados pelos sujeitos, pouco ou nada conheciam a respeito de abordagens alternativas ou outras contribuições recentes da lingüística aplicada.

Os dados revelam professores de inglês pautados em uma abordagem tradicional de ensino de línguas, a mesma que foi utilizada para o ensino de línguas mortas, como o latim, ou seja, o modo de ensino baseado na tradução e domínio da gramática normativa foi transferido para o ensino de línguas vivas (Germain, 1993, apud Cestaro, 1999).

Autores como Almeida Filho (1993) e Moita Lopes (1996) propõem alternativas que visam superar o ensino tradicional de línguas.

Almeida Filho defende uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, pois, de acordo com ele, ser comunicativo no ensino de língua estrangeira é ter uma postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos. Para ele, ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente, para realizar uma atividade com os alunos. De acordo com ele,

“O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua alvo que vão oferecer ao aluno aprendiz” (p.47).

Além disso, na concepção do autor, os métodos comunicativos incentivam os alunos a expressarem aquilo que desejam/necessitam, ou seja, superam os métodos de mera repetição e memorização de frases prontas. Neste sentido,

“... ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para seu futuro” (Almeida, 1993 p. 42).

Os relatos, diferentemente disso, apontam para práticas completamente divorciadas da realidade, como menciona o sujeito 2.

“(...) é...inglês é só isso né, então pra quê inglês? Né...eu vejo tanta gente falando aí, então o que eles falam não deve ser inglês deve ser alguma coisa mais complicada. Então a gente nunca vai aprender isso, aí eu falei “deixa quieto” se é só isso pra que ficar martelando a cabeça com isso. Daí eu deixei quieto...” (1S2)

Nesse tipo de atividade, o aluno não consegue associar o que aprende na escola com a realidade e, pelo fato de não conseguir enxergar nenhuma possibilidade de uso futuro do conteúdo que está aprendendo, demonstra o desejo de não mais interagir com a língua inglesa.

Almeida Filho (1993) também defende que a aula de idiomas deve possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico, mas também a chance de, ocasionalmente, se transportar para dentro de outros lugares, cultura, outras situações e pessoas, para que o aluno interaja de forma positiva com a língua.

Moita Lopes (1996), por sua vez, vê com bastante cautela o ensino de cultura estrangeira em sala de aula e a disseminação do que se convencionou chamar de competência comunicativa, nos livros didáticos. De acordo com ele, quando se ensina o aluno a funcionar socialmente na língua inglesa e conhecer a fundo a cultura de países que têm o inglês como língua nativa, corre-se o risco de destruir a identidade do aluno e contribuir para uma atitude cada vez mais “colonizada”. Sobre isso o autor comenta:

“Não se quer negar deste modo o papel do ensino de cultura da língua meta no fortalecimento da educação geral do aluno desde que se resguarde a visão do relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade cultural do aluno” (p. 42).

Em seus estudos, Moita Lopes comentou que muitos professores de inglês têm uma atitude de colonizado e colonizador na medida em que quase glorificam a cultura estrangeira e, mesmo que inconscientemente, através de comentários como “me sinto melhor falando inglês do que português” ou “se fosse nos Estados Unidos...”, contribuem para que seus alunos tenham atitudes semelhantes.

Ao invés de uma abordagem integrativa, que insere os alunos em culturas estrangeiras com o risco de perderem a identidade, o autor sugere uma abordagem instrumental, citando o exemplo do programa de ensino de inglês da Tanzânia, um país de terceiro mundo, de colonização inglesa, que recentemente tornou-se independente. Esse programa de ensino de inglês aponta objetivos que revelam uma abordagem claramente instrumental.

O interessante é que, quando mencionam abordagem “instrumental”, não estão se referindo apenas ao ensino da leitura, mas referem-se às quatro habilidades lingüísticas (ler, falar, entender, e escrever). Vejamos excertos deste plano.

- A. Objetivos gerais para o ensino de inglês na Tanzânia. Tendo-se em mente que o inglês é uma língua internacional e que é uma segunda língua ainda em uso como um meio de instrução para a educação superior, os objetivos gerais do ensino de inglês na Tanzânia devem ser:
1. Tornar os alunos capazes de usar inglês como um instrumento de comunicação com o mundo (através das quatro habilidades lingüísticas), ou seja, para adquirir conhecimento do exterior e também para educar os estrangeiros sobre a Tanzânia.
 2. Desenvolver, através das habilidades lingüísticas, a autoconfiança ou identidade política, técnica, social e cultural do aluno.

Para Moita Lopes (1996), o mencionado plano pretende fazer uso da língua inglesa em benefício do terceiro mundo: é esse o tipo de ensino que propõe.

O autor chama a atenção para a dimensão política do ensino de inglês, a qual nem sempre é evidenciada, e comenta:

“Tal visão pode surpreender muitos professores, acostumados que estão a ver seu trabalho como uma atividade não política. Mas também não é política transmitir uma visão colonizada do Brasil através do ensino de inglês? Parece que a identificação entre ensino de língua estrangeira e política é inevitável e relevante...” (Moita Lopes, 1996 p. 42).

Nota-se, através dos dados da presente pesquisa, que os educandos sentem necessidade de uma discussão com respeito às questões políticas que envolvem a língua.

Veja o que disse o sujeito 3.

“É que agora o mercado de trabalho exige muito mais. É o mercado de trabalho que exige, não é a D (fala seu próprio nome) que quer... acha bonito. É porque o mercado de trabalho exige. E se eu quiser continuar trabalhando eu preciso falar inglês (...) eu acho um absurdo” (1S3).

A fala acima revela o incômodo do sujeito 3 frente à necessidade de conhecimento da língua inglesa imposta pelo mercado de trabalho. Os dados indicam que a demanda pela aprendizagem desta língua faz com que algumas pessoas se sintam dominadas, como é o caso do sujeito 2.

“Meio dominado (seu sentimento frente à demanda social). É uma coisa assim ‘não posso ser livre? Não posso escolher o que eu quero?’ ‘por que eu não posso deixar o inglês?’ ‘por que tem que aprender inglês pra poder ser da sociedade?’”(1S2).

O sujeito, quando questiona *“por que tem que aprender inglês pra poder ser da sociedade?”*, levanta uma questão política importante que não pode deixar de ser discutida em sala de aula, para que o aluno enxergue a aprendizagem dessa nova língua como um instrumento que pode ser utilizado a seu favor e beneficiá-lo, mesmo que nunca pretenda viver no exterior.

Diante disso, é inegável a necessidade dos professores conhecerem e discutirem as diferentes abordagens de ensino de línguas, quer seja na graduação ou em cursos de formação continuada, para que revejam as suas práticas, superem o ensino de línguas tradicional e busquem atender as necessidades reais dos alunos, para que estes obtenham êxito na aprendizagem da língua inglesa e, conseqüentemente, construam um vínculo positivo com este idioma.

5.6 Outros aspectos relevantes identificados nos dados

Além das questões tratadas até aqui, os dados apontam, também, a referência dos sujeitos à relação dos professores com a língua inglesa e com o ensino desta, evidenciando que muitos docentes tinham um conhecimento limitado desta língua, o que causava insegurança nos alunos. Com respeito a isso, vale novamente mencionar a

importância de uma formação docente de qualidade bem como cursos de formação continuada.

Os dados apontam para professores que não gostavam de lecionar esse conteúdo e não acreditavam na capacidade de aprendizagem de seus alunos, considerando a língua inglesa demasiadamente difícil. Esses docentes argumentam terem demorado um longo tempo para aprender esta língua e, portanto, acreditam que o pouco tempo disponível para trabalho em sala não é suficiente e a pouca idade dos alunos, considerando que o ensino de língua estrangeira na escola pública se dá a partir da quinta série, dificulta o trabalho.

“Eu vou dar aula de inglês pra vocês, mas eu não concordo com isso’ (fala com ironia)(...)vocês já chegam do primário, chegam umas crianças brincando e vai aprender o inglês como? Eu não concordo com isso, mas estou sendo paga pra isso. Marcou bastante isso (...) ela falava como que uma criança ia aprender uma língua que ela mesma demorou anos para aprender. O que que a gente ia falar pra ela? Nada.” (1S1)

Nesta fala do sujeito 1, o professor assume, perante os alunos, que não acredita no êxito das aulas que se propôs a assumir, produzindo perplexidade nos alunos.

Essa descrença na aprendizagem dos alunos levava os docentes a passarem pouco conteúdo e a explicarem de maneira displicente. Veja o que menciona o sujeito 2 sobre a descrença dos professores quanto ao ensino de inglês na escola.

“Eles achavam o inglês complicado para aquelas crianças e passavam pouco e a forma que eles passavam acho que a gente não compreendia do jeito que era pra compreender...” (1S2).

De acordo com Moita Lopes (1996), a ideologia da falta de aptidão para aprender língua estrangeira na escola pode ser vista como sendo responsável pelo que Rosenthal e Jacobson (1973, apud Moita Lopes, 1996) chamaram de *profecia auto-realizadora*, a qual consiste em comportamentos controlados pela idéia preconceituosa que se tem de alguém ou algo, fazendo com que a pessoa, alvo de tais comportamentos, seja influenciada por eles e responda de modo coerente com as expectativas.

Um outro discurso presente no contexto escolar envolve a idéia que só se aprende inglês em escola de idiomas. Isso também pode estar ligado à profecia auto-realizadora, pois os professores apropriando-se de tal visão e pautando seu trabalho a partir dela, contribuí para o fracasso dos alunos, como mencionam os sujeitos 1 e 2.

“Se quiser inglês vai procurar um cursinho particular (professora da quinta série)” (1S2).

“(...)e ela falava assim bastante vezes que se a gente quisesse fazer inglês que era pra fazer um cursinho fora, um cursinho que...eu achava que ela dava aula de inglês nesse curso, porque ela falava demais desse cursinho” (1S1).

As professoras mencionadas acreditavam que somente em escola de idiomas os alunos poderiam realmente aprender inglês, deixando explícita a sua descrença na escola regular.

O interessante é que esta visão não se restringe apenas a professores do ensino fundamental e médio, mas também pode ser observada em professores universitários, como revela o sujeito 4, que é estudante do curso de letras.

“Isso todo mundo fala né que você não aprende inglês no curso de letras, que você tem que ter uma bagagem né, tem que saber.” (1S4)

Essa crença de que não se aprende inglês na escola, ou no curso de letras, tem corroborado para práticas pedagógicas omissas, as quais resultam no baixo rendimento dos alunos e contribuem em grande medida para a construção do sentimento de desmotivação nos educandos, como pode ser observado nos sujeitos 1 e 2.

“Horrível, péssimo (nervoso), uma matéria chata... não ia conseguir aprender o inglês, uma língua difícil, chata, não sei para que fizeram isso...ah...tudo isso né vem da professora que assim...aquela mulher lá é o...cão.” (1S1)

“Cheguei assim a pensar que não tinha jeito de aprender inglês, que eu era um burro e que não ia aprender (...) falava pronto eu sou um burro mesmo... eu me sentia um lixo de não saber nada” (1S2).

Provavelmente, um dos principais fatores relacionados a essas experiências afetivamente negativas, decorrente das mediações pedagógicas vivenciadas, diz respeito ao fracasso do aluno em aprender essa língua.

Para tal análise, os conceitos de auto-estima e auto-conceito são imprescindíveis. Moysés (2001) diferencia tais conceitos e os define, afirmando que “formou-se um certo consenso de que o auto-conceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que a auto-estima é uma percepção que ela tem de seu próprio valor” (p.18). De acordo com a autora, auto-conceito relaciona-se a processos cognitivos e é determinado por fatores externos e internos à própria pessoa, de modo que parte da estrutura cognitiva se constrói relacionada a esse conhecimento de si própria. A auto-estima, por sua vez, é o sentimento de valor que acompanha tal percepção, ou seja, é a resposta no plano afetivo a um processo que se originou no cognitivo.

Considerando a perspectiva sócio-interacionista, a qual postula que os seres humanos constroem suas identidades na relação com os outros e com o meio, as

relações vivenciadas por eles os constituem como pessoas seguras e motivadas ou inseguras e desanimadas. Pode-se inferir, portanto, que a auto-estima está intimamente relacionada ao desempenho, daí a importância do planejamento docente de situações de mediação pedagógica que facilitem o sucesso do aluno. Nesse sentido, Prandini (2004 apud Leite, 2006) defende que,

“auto-estima e auto-conceito da pessoa do aluno estão fortemente relacionados com o que ele sente como aprendiz. Trabalhar a auto-estima significa, então, fazer com que ele aprenda, perceba que aprendeu, sinta orgulho de ter aprendido e, a partir daí, sinta-se capaz de aprender mais” (p.41).

Diante disso, quando os educandos vivenciam experiências educativas que não lhes proporcionam sucesso, ou seja, não conseguem aprender e progredir, é possível que isto colabore com a constituição de uma baixa auto-estima e percamos, portanto, o desejo de, até mesmo, tentar aprender esse conteúdo novamente, em uma outra oportunidade. A baixa auto-estima pode, também, estar relacionada a outros sentimentos mencionados pelos sujeitos, tais como a sensação de estar excluído da sociedade e o desejo de aprender outras línguas, sendo que este segundo sentimento pode não se tratar de uma simples vontade de interagir com outros idiomas, mas pode representar um mecanismo de esquiva do inglês. Sobre isso os sujeitos 2 e 4 afirmam:

“Eu tenho vontade de aprender outras línguas e inglês não. Que nem Latim, Grego eu tenho vontade de aprender, mas inglês não(...)” (1S2).

“(...)se a alguém falasse hoje “você vai ter de graça um curso de espanhol e um de inglês o que você quer?” eu acho que faria espanhol, eu acho que eu iria para o espanhol do que para o inglês...” (1S4).

Os dados desta pesquisa, portanto, permitem reafirmar que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto, neste caso a língua inglesa é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação a este objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida, em especial a escolar.

Diante disto, pode-se afirmar que ninguém nasce odiando inglês, mas tal sentimento aversivo é construído na relação com o outro e, sendo assim, as dimensões afetivas não podem mais ser ignoradas e devem ser pensadas pelos professores no planejamento educacional, já que a qualidade das decisões assumidas por eles, tem repercussão marcadamente afetiva e consiste no diferencial que pode transformar a experiência de aprender inglês em uma interação de sucesso ou de fracasso – de amor ou de ódio.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, jun., vol.26, no.2, p.222-245, 2006.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor : um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 13, nº 2, p. 239-249, mai/ago, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.
- BARROS. F. R. Mediação e afetividade: Histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CESTARO, S. A. M. O Ensino de Língua Estrangeira: História e metodologia. **Revista VIDETUR**, São Paulo, n. 6, 1999.
- COELHO, L. P. **As dimensões afetivas no ensino de Língua Inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- COLOMBO. F. A. **Afetividade e produção escrita: A mediação em crianças da pré-escola**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- DÈR, L.C.S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In MAHONEY, A.A ; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- FALCIN, D. C. **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GROTTA, E. C. B. Afetividade na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 1996.

LEITE, S.A.S; COLOMBO, F.A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevista recorrentes. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (Org.). **Pesquisa e educação: alternativas investigativas com objetos complexos**, São Paulo: Loyola. p. 117-136, 2006.

LEITE, S. A. ; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. p.37-62, 1996.

MOSER, S. M. C. S. **O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau**. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MOYSÉS, L. A. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papyrus. p. 18, 2001.

OLIVEIRA, I.M. **O sujeito que se emociona: signos e sentido nas práticas culturais.** Tese de Doutorado - Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, M. I. G. G. **Emoções e conflitos: a análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil.** Tese de doutorado – Faculdade de Educação/ USP, São Paulo, 1998.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino.** Dissertação de mestrado - Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 1995.

SILVA, L. M. Significação das práticas de leitura escolar sob a ótica do aluno leitor. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TAGLIAFERRO, A. R. **Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva.** Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

TAGLIAFERRO, A. R. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva.** In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação de mestrado. Campinas - Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000.”

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editore, 1978.

ANEXO 1

NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COM SEUS
RESPECTIVOS RELATOS CONSTITUINTES

1. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Língua Inglesa em sala de aula.

1.1 Ausência de conversação

Sujeito 1:

Não, nunca existiu assim da gente falá, porque ela não ensinava (nervoso). Só os números que ela fazia a gente falar e algumas coisinhas, bem pouco. Lá da carteira dela ela falava. Ela falava o verbo to be, a gente repetia uma vez e já cessava. (2S1)

Sujeito 2:

“(...) legal né (sobre a prática da oralidade em sala de aula), porque é uma outra língua...ainda criança, você se diverte, mas depois ela...na sexta a professora não exigiu e eu falei “ah...num precisa” e a gente não quis, voltou a falar em português mesmo.” (1S2)

“Ela explicava, mas inglês mesmo ela não usava muito na sala de aula. (...) ela falava algumas expressõezinhas assim, mas ela já voltava e falava em português...” (1S2)

“É ela já não cobrava tanto (referindo-se ao fato da professora não exigir dos alunos inglês na sala de aula) e a gente desleixou. Ela só pedia pra gente responder chamada em inglês, que era praticamente igual ao português e só...e quem falava inglês ela dava pontos a mais, mas não incentivava tanto assim na sexta.” (1S2)

“É...responder a chamada em inglês. Na quinta série ela exigiu bastante. Na sexta já desleixou... A professora já ficou mais desleixada, que nem pedir pra ir no banheiro ela explicou como é que era ...” (1S2)

“Na sétima série ela não usava mesmo o inglês, usava bem pouco alguma coisinha assim de texto, falando o que era e logo em seguida já falava a tradução.” (2S2)

“Sabe, ela falando alguma coisa em inglês a gente podia perguntar “e isso aí o que é?”, sabe, fazer surgir algum interesse do que ela tá fazendo (...) o que ela está falando, seria interessante, mas ela não usava.” (2S2)

“Aí na sexta série deu uma desanimada a professora mudou e ela deixou um pouquinho de lado. No fim do ano a gente nem falava nada em inglês mais era mais no começo do ano que ela chegava mais animada, começo do ano “vou mudar tudo”, mas daí ela via como é que tava e deixava quieto no fim do ano. Na sétima série ela não usava mesmo o inglês, usava bem pouco alguma coisinha assim de texto, falando o que era e logo em seguida já falava a tradução.” (2S2)

Ela explicava, mas inglês mesmo ela não usava muito na sala de aula. (1S2)

Sujeito 3:

“(...) a professora era muito minha amiga, conversava assim demais... muito em português, pouco em inglês. (referindo-se à professora da escola de idiomas que estudou).” (1S3)

1.2 A gramática como eixo

Sujeito 1:

A professora ela tinha apostila, ela também dava bastante gramática da apostila, pergunta sobre alguns textos que ela fazia e aí já era diálogo e eu não gostava de fazer. (1S1)

Sujeito 2:

(...) ela explicava gramática separada do texto. (2S2)

“(...) na escola P eles trabalham diferente, eram duas professoras na mesma sala de aula. Uma trabalha só texto e a outra trabalha gramática.” (1S2)

“(...) é...inglês é só isso né, então pra quê inglês? Né...eu vejo tanta gente falando aí, então o que eles falam não deve ser inglês deve ser alguma coisa mais complicada.

Então a gente nunca vai aprender isso, aí eu falei “deixa quieto” se é só isso pra que ficar martelando a cabeça com isso. Daí eu deixei quieto...” (1S2)

Sujeito 3:

Não, não. Era só gramática. Eles falavam que a gente tinha que aprender gramática. (1S3)

Sujeito 4:

“Eu lembro sim na faculdade que fiz anteriormente que era mais assim, aula de gramática mesmo”(1S4)

Sim, mas se você me pergunta “você foi à padaria?”, eu falo “eu fui à padaria ontem. Se você perguntar isso em inglês eu não vou conseguir formar esta frase “eu fui à padaria ontem”. O ontem eu não vou lembrar se põe antes, se põe depois... se for na interrogativa, sabe, isso...eu não tenho fácil isso de já responder pra você. Eu vou ter que pensar , entendeu... parece que... você pergunta e a pessoa já consegue fazer isso rapidamente e falar, entendeu? Eu não consigo fazer. Uma pergunta na negativa... uma pergunta no futuro, eu vou ter que pensar no auxiliar, no verbo, no verbo no particípio, eu não consigo pensar em tudo isso e eu acho que o meu vocabulário é muito ruim. (1S4)

1.3 Conteúdos infantilizados e artificiais

Sujeito 1:

“Nunca gostei dessas coisas assim que não vai me levar a nada e não só inglês português também, matemática mesmo... as vezes o professor dá umas coisas que eu nunca vou ver(...) Eu gosto de coisas que me faz assim... eu vou usar um dia...Aprender por aprender pra mim ...não gosto muito não.” (1S1)

“Não aprendemos nada, só contar de um a dez, mas aí se eu só lesse na apostila eu também sabia porque os números é a coisa mais fácil que tem... verbo uma coisinha básica, não sabia nada, nadinha, nadinha.” (1S1)

“Ah... coisa sem sentido (com respeito aos diálogos trabalhados em sala) ‘ a Maria falou pro João fui no parque passear’ a outra “ah eu vou também” (fala com bastante ironia) não...não vai me levar a nada isso” (1S1)

“Nunca gostei dessas coisas assim que não vai me levar a nada e não só inglês português também, matemática mesmo... as vezes o professor dá umas coisas que eu nunca vou ver(...) Eu gosto de coisas que me faz assim... eu vou usar um dia...Aprender por aprender pra mim ...não gosto muito não.” (1S1)

“No segundo porque não tinha matéria. Não existia matéria na lousa, então não tinha como eu gostar de nada. A professora horrível, sem comentários eu já comentei bastante sobre ela. E o que ela passava na lousa... eu vou dizer pra você, não tinha um...era do nada pro nada. A matéria dela era Santa Bárbara d’oeste e passava conversação igual na quinta série.” (2S1)

“(...) eu não tinha aprendido nada ...o professor não dava nada...nem pra ensinar “eu” essa professora não prestava era só ‘present ,present, present’ e mais nada. (2S1)”

“A matéria dela era Santa Bárbara d’oeste (referindo-se ao cabeçalho) e passava conversação igual na quinta série. No mesmo nível quase. Ela dava umas perguntinhas daqueles textinhos que davam três linhas da lousa. As perguntas assim “ o que Maria falou?” E nisso eu fui pegando ódio de inglês. Ela passando essa matéria assim...coisinha fácil e eu falei o que eu tinha...o conhecimento que eu peguei um pouquinho pra trás ao invés de ir forçando aquele conhecimento eu fui perdendo.” (2S1)

Sujeito 2:

“É porque ela passava ‘I’, ‘am’, essas coisas toda e ... o aluno tinha que decorar. Ele não aprendia, decorava. E não sabia pra que usava aquilo. Daí não sei se a professora tinha ou não conhecimento se ele aprendia ou não...” (1S2/P6)

“(...) era um texto e a gente traduzia o texto. Quem conseguia decorar as palavras né em português e inglês, beleza, pegava o vocabulário, agora quem não conseguia ficava por isso mesmo. O texto era o jeito que ela ensinava, ela não explicava ‘por que’, ‘como’...” (2S2)

“Isso daí sempre foi um problema meu que eu nunca consegui decorar, nome principalmente, eu não consigo gravar o nome das pessoas direito, então decorar pra mim nunca é uma boa, então inglês... na hora que eu comecei a perceber que o inglês também era assim aí eu falei ‘ai, de novo isso aqui, eu não consigo decorar’.” (2S2)

“Mas assim, essas siglas que nem “PC”, porque fala PC né, daí, que que é PC. PC é alguma coisa computer. Fita VHS também tudo em inglês e ela ia explicando essas coisinhas assim, mas que pra gente não faz sentido e a gente não vai usar acho que nunca né, fala abreviação porque se for pra lá vai falar também a abreviação, num vai falar a palavra inteira, porque eles abreviam muito as palavras e daí...os textos também...uma vez ela trouxe uma folha só de abreviação e o significado (risos) da abreviação (risos)(...) interessante (sobre essa atividade com abreviações), mas pra ela...que já morou lá, já viveu lá, tem que saber, mas pra gente?” (1S2)

Sujeito 3:

“(...) assuntos que não têm nada a ver, que eu não sei nem por onde começar a falar, aí eu não falo. Aí alguém explica a situação e eu falo ‘ah, é isso aí mesmo’. Então eu não falo, porque eu acho um assunto que não me chama a atenção. Teve alguns casos no livro, neste último que nós fizemos que acontecia isso.” (1S3)

Sujeito 4:

“(...) acho que tem que ser uma coisa mais real. O meu livro tem um texto que fala de profissões e as profissões, você não enxerga aqui no Brasil entendeu? Você vê que é uma coisa muito americana, por exemplo, a mulher que morava dentro de um avião (risos) entendeu? Eu não vejo interesse num texto desse.” (2S4)

“... antes você tinha o livro com o diálogo, agora você tem o livro com o diálogo e você tem que fazer o diálogo com o seu parceiro, entendeu? Então você viu o diálogo do livro e vai criar em cima desse diálogo do livro. Pra mim é praticamente a mesma coisa. Você tem que ter uma boa vontade muito grande do aluno pra ele aprender dessa forma.” (2S4)

1.4 Descontinuidade e repetição de conteúdos

Sujeito 1:

“Agora assim...eu coloco que foi porque não teve uma continuidade na parte do inglês. A professora não ter dado aquela continuidade daquilo que vinha da sexta, sétima, oitava ...do primeiro. No segundo não teve.”(2S1)

“(...)chegou ali...a professora voltar e regredir na matéria (nervoso) é horrível.”(1S1)

Sujeito 2:

“É porque era sempre a mesma coisa, ela tinha começado de novo. Parecia que a gente tava na quinta série. Ela não deu continuidade no que a outra professora passou. Daí eu gostava dela, gostava da professora, mas eu não gostava do jeito que ela tava dando a aula, porque era igual (...) ela explicava, assim...a outra professora já tinha explicado. Então, acho que ela devia dar continuidade e não voltar de novo.” (1S2)

“Ela passou o verbo to be e bem pouco de vocabulário. O ano inteiro e a gente ficou só nisso. Aí na sexta ela trouxe um pouco mais de vocabulário, mas não deu tanta continuidade no que a professora da quinta passou. Daí ficou só aquilo, só aquilo, verbo to be. verbo to be e vocabulário muito simples que nem casa, carro, é...sabe...”(1S2)

“No começo também diferente, legal, mas depois sempre a mesma coisa, sabe...você quer evoluir, mas você vê que alguém tá te barrando, aí num cresce. Você fica naquilo e acaba deixando...” (1S2)

“Então todo ano era a mesma coisa. Todo ano desde a quinta série foi isso, a gente aprendeu um pouco de verbo, verbo ‘to be’ é...um pouquinho só de gramática e depois nos outros anos foi a mesma coisa.” (1S2)

“As professoras também né...elas não continuavam aquilo que tinham começado ou então trocava muito de professor eu acho que isso também enchia o saco.” (1S2)

“O professor não evolui a classe... aí você também não evolui.” (2S2)

“Estranho né (sobre a sensação de não evoluir), porque você fica sempre na mesma, parece que nunca vai... parece que o inglês não é útil, o inglês é só aquilo então se for só aquilo pra que que eu vou querer usar.” (2S2)

“Você chega querendo alguma coisa a mais aí a professora começa de novo né, porque chega alguma professora nova, eu acho que eu até entendia ela falando de novo, explicando de novo, só que eu pensei que fosse rápido, mas não, ela passou tudo o que a professora passou, de novo.”(2S2)

“(…)que nem o professor de matemática, ele chega e passa matéria da quinta série. Na sexta série ele vai revisar o que a gente aprendeu no ano inteiro em um mês, no máximo. Depois disso ele passava matéria nova de novo.” (2S2)

“É... daqui a pouco ela vai começar de novo (falava de sua expectativa). Daí começou devagarzinho, devagarzinho, aí foi desanimando, aos poucos né, não foi de uma hora pra outra.” (2S2)

“Terminou e não evolui muita coisa, não cresceu nada em inglês. Agora, nas outras matérias sim.”(2S2)

“Eu não ficava feliz, não ficava triste, não ficava nada. Se eu tirasse alguma nota baixa em português, história, matemática aí eu ficava desanimado, ficava triste, porque eram matérias que eu sabia que ia ter uma continuação.” (2S2)

Sujeito 4:

“Então não é uma coisa que... se eu for começar a aprender parece que sempre que eu começo no verbo ‘to be’ eu tenho que aprender aquilo de novo, entendeu?” (1S4)

1.5 Inadequação do material pedagógico

Sujeito 1:

“(…)igual na quinta série mesmo assim...ela jogava a palavra lá, dava a tradução embaixo e o que que eu fazia, assim assemelhava... Ah essa deve ser essa... assim, no

rumo da palavra debaixo. Eu lia o texto em inglês em cima e a tradução, embaixo. Aí eu colocava... ah deve ser essa, deve ser essa, deve ser essa. Fiquei um bom tempo assim ainda. Pegava a tradução e já colocava essa é essa, essa é essa, essa é essa e não é assim né. É bem diferente.” (1S1)

Sujeito 2:

“(...) tinha algumas pessoas que ela apontava e lia. Eu nunca quis ir, nunca quis ir, mas algumas vezes ela forçava pra ler, daí tinha que ler...” (1S2)

“Ai...acho que ela queria passar tanta coisa pra gente...que...ela acabava se perdendo, não tinha uma continuidade, sabe...ela chegava e passava um texto em inglês e depois desse texto sabe... ela não puxava gramática, verbos que você não sabia ela num passava. Ela falava “procura” (fala de uma forma irônica).” (1S2)

“(...)filme geralmente tinha legenda...então ela passou acho que duas vezes filmes, mas tinha legenda então a gente lia em português e não adiantava nada. Era só pra ouvir a pronúncia...como que eles falavam...a forma deles falarem... (...) prestava mais atenção no filme do que na pronúncia, né.”(1S2)

“Na sétima trocou a professora de novo, só que essa professora era muito dinâmica, ela queria...trazia música, trazia vídeos, trazia bastante informação pra gente, só que era muito jogado.” (1S2)

“Na sexta ela passava a música, a gente descobria o que tava falando a música, mas não tinha nenhum propósito. Ela só traduzia a música pra gente...” (2S2)

Sujeito 4:

“(...)ela passava, filme em inglês com legenda em português porque assim,ela até pode ter tentado passar o filme... me lembro um filme infantil ela foi tentar passar em inglês com legenda em inglês, mas a gente briga, né, ficar ali sem entender nada, porque você não está ouvindo o som direito... então o que que é? Imagina você em uma sala de quarenta alunos que vai passar um filme em inglês com a legenda em português? Essa aula serve só pra você assistir o filme.”(1S4)

1.6 Atividades Inadequadas de sala de aula

Sujeito 4:

“(...) aula que eu odeio (fala com resolução) eu odeio isso... quando você vai começar a saber o nome de comida e daí tem aquela dinâmica de você perguntar para o seu parceiro... fazer a pergunta da comida, se ele quer ou não quer e você se quer ou não quer, um cardápio... eu acho isso horrível, eu detesto.

Fazer o cardápio de um restaurante que aí o seu parceiro fala se você quer. Eu odeio essa dinâmica, eu detesto... eu me sinto uma besta ali (risos) perguntando se o café da manhã estava bom, se você quer presunto, entendeu? (...)eu me sinto uma idiota ali, eu geralmente não faço.(1S4)

“ (...)daí você começa a fazer coisa ridícula, igual quando foi a professora desse semestre, primeiro dia de aula ela colocou todo mundo andando e quando parava você tinha que conversar com a sua parceira, então daí eu agarrei em uma amiga minha e só andava atrás dela pra na hora que parasse eu parasse só perto dela, pra não ter que falar com ninguém, entendeu? (...) peguei uma amiga excluída também e a gente ficava junto, entendeu? Então você vai andando, mas não é confortável, não é uma situação que você gosta, é a última... ai eu odeio inglês (fala em tom de desabafo).” (1S4)

1.7 Avaliação

Sujeito 1:

“Os testes eram bem complicados, a gente ficava com nota vermelha, todo mundo com nota vermelha.” (1S1)

“Ah, tinha coisas básicas de gramática. Básicas pra mim agora, porque na época era horrível, era a pior coisa do mundo. É... algumas traduções pequenas, mas era difícil.” (1S1)

“Mal,(referindo-se a seu desempenho na prova) tinha nota vermelha só, mal, mal, mal.” (1S1)

“As provas dela acho que eram um pouquinho complicadas. Ela dava umas traduções assim meio chatas. Tradução das perguntas aí tinha que dar a resposta. Eu não gostava muito disso não. Nossa (irritado), era meio chato pra mim traduzir essas coisas...” (1S1)

“Horrrível . Eu não conseguia fazer nem na aula, muito menos no teste (referindo-se aos exercícios da prova).” (2S1)

“Falta de explicação da professora. Ela nunca explicou a matéria, como que eu ia descobrir aquilo lá? Tinha o dicionário né, mas precisava... porque a gramática mesmo...é igual português . Um menino de dez anos como é que vai saber aquilo sozinho? É difícil. Acho que a parte mais complicada é que ela não explicava a matéria, mas dava os testes.” (2S1)

Sujeito 2:

“Na sexta...na sexta eu lembro que ela não dava prova. Ela dava o texto e você tinha que traduzir o texto e entregar pra ela. Eram trabalhos, não eram provas.”

“Fácil né, (referindo-se ao método avaliativo) era bem fácil porque podia usar o dicionário, podia...quem tinha pai e mãe em casa podia pedir pro pai e pra mãe ajudar . Uma vez eu fui pra escola e pedi pra professora me ajudar e ela me ajudou. Tranquilo.”

“Se fosse uma avaliação mais rígida, porque eu sempre gostei de coisa rígida, provas difíceis que exige do aluno. Sabe uma coisa assim meio fácil não tem graça. Eu sempre gostei de coisas assim...” (2S2)

“Não avalia o aluno né de verdade porque eu ia perguntar pra uma outra pessoa sabe e ia acabar avaliando essa pessoa, não eu. Se fosse uma avaliação mais rígida, porque eu sempre gostei de coisa rígida, provas difíceis que exige do aluno. Sabe uma coisa assim meio fácil não tem graça.” (2S2)

Sujeito 4:

“Não dá pra falar assim que eu ia mal em inglês, tirava nota baixa e quase sempre ficava de recuperação, não, não era assim. Como não acontece agora na faculdade. A minha média no último semestre foi dez na última prova, mas se eu pegar um texto de inglês

eu não sei, entendeu? Eu não consigo... os verbos pra mim... ai não sei, eu tenho muita dificuldade.” (1S4)

“(...) na prova eu... na prova oral eu fui péssima né, porque tem prova oral. Prova oral é o momento assim que... que eu odeio. Então eu decoro um textinho básico, vou lá na frente e falo.” (1S4)

(...)a gente decorava um textinho ou falava da sua vida. Quem consegue falar vai lá e fala da sua vida, daí uma certa hora ela não quis mais falando da vida, quis falando sobre alguma coisa, daí eu peguei um textinho, tirei nove nessa prova oral, decorei o texto inteiro da escola W, escutando no diskman, fui lá e disse “vou falar rápido porque se não eu vou desistir”, falei tudo e ainda ela falou “Mas que bonitinho, vou te dar nove” porque... ela deu nove porque era bonitinho (1S4)

2. Características inadequadas do professor

2.1 A relação professor-aluno

Sujeito 1:

“(...)ela nunca levantou da mesa para explicar. As próprias meninas passavam a tradução embaixo. Ela dava a tradução e as meninas passavam.” (2S1)

“Professora vem cá” e não vinha. E levantava pra ir ao lado no meu colega perguntar e ela já xingava a gente... brigava.” (1S1)

“Às vezes pode ser comigo... um defeito...pode ser eu, mas eu ainda acho que foi o professor que estragou...é...a minha aversão ao inglês.” (1S1)

“É falava assim “queridinho vai pra carteira” (imita a professora de maneira irônica).” (referindo-se ao fato da professora não deixar os alunos trocarem idéias com os colegas).” (1S1)

“(...) mas ela assim... fechada explicava matéria assim, parece que assim por obrigação de explicar...” (2S1)

“Igual da quinta série...ela ficava sentada lá e mal falava dentro da classe.Só abria a boca pra brigar com algum aluno. Ela lia alguns textos e comentava ali algumas coisinhas.”(2S1)

Sujeito 4:

“É uma dificuldade... você fala assim pra eu falar como foram as aulas. Eu não consigo nem lembrar, ao contrário de como eu lembro como foi uma aula de ciências, lembro do professor de português, mas agora de inglês parece que nenhum foi marcante pra mim (...) eu não consigo me lembrar se foi bom aquilo, entendeu? Não me lembro das aulas como foram, parece que é uma coisa assim que pra mim não influencia.” (1S4)

2.2 A relação professor-língua Inglesa

Sujeito 1:

“Perguntava pra ela e ela mais te enrolava do que... ela não sabia responder. Ela ia te responder e ela falava... algumas vezes ela falava ‘você tem que ver isso’, não sabia, você ia comentar ela falava, falava, falava, mas não era nada do que você perguntou.” (1S1)

“Você pedia pra ela explicar alguma coisa e ela não sabia. O verbo ‘to be’... eu me lembro que uma vez o rapaz perguntou pra ela o verbo ‘to be’ e ela não sabia passar na lousa o verbo ‘to be’.” (1S1)

“Eu vou dar aula de inglês pra vocês, mas eu não concordo com isso” (fala com ironia), Aí perguntamos o porquê e ela falou:“Porque antes o inglês começava na sétima série porque a turma estava mais preparada, a cabeça mais formada tinha assim uma visão melhor”. Agora vocês já chegam do primário, chegam umas crianças brincando e vai aprender o inglês como? Eu não concordo com isso, mas estou sendo paga pra isso. Marcou bastante isso.” (1S1)

“Havia reclamações pra ela e ela falava como que uma criança ia aprender uma língua que ela mesmo demorou anos para aprender. O que que a gente ia falar pra ela? Nada.” (1S1)

“Por exemplo, se eu pegar um texto, olhar... até coisas que eu sabia e não conseguir mais... é triste assim. Às vezes pode até ser erro meu que deveria ter pego alguma coisa, estudado em casa... pode ser, mas eu esperava mais dos professores que estavam ali pra ensinar e não ensinou.” (2S1)

“E o professor falando pra você que não é a favor de na quinta série ter inglês...” (2S1)

Sujeito 2:

“Eu acho que até eles achavam isso complicado pra gente, pode até ser isso também, eu nunca pensei dessa forma. Eles achavam o inglês complicado para aquelas crianças e passavam pouco e a forma que eles passavam acho que a gente não compreendia do jeito que era pra compreender...” (1S2)

2.3 A crença na hegemonia das escolas de idiomas

Sujeito 1:

“(...) e ela falava assim bastante vezes que se a gente quisesse fazer inglês que era pra fazer um cursinho fora, um cursinho que... eu achava que ela dava aula de inglês nesse curso, porque ela falava demais desse cursinho.” (1S1)

“Se quiser inglês vai procurar um cursinho particular (fala da professora da quinta série).” (2S1)

Sujeito 2:

“Isso todo mundo fala né que você não aprende inglês no curso de letras, que você tem que ter uma bagagem né, tem que saber.” (1S4)

3. As conseqüências do processo de mediação

3.1 A relação aversiva aluno-inglês

Sujeito 1:

“Horível, péssimo (nervoso), uma matéria chata... não ia conseguir aprender o inglês, uma língua difícil, chata, não sei para que fizeram isso...ah...tudo isso né vem da professora que assim...aquela mulher lá é o...cão.” (1S1)

“(...)você querendo aprender a matéria e a professora não querendo ensinar... eu já achei que o inglês era aquilo...nossa se o inglês for isso já era, vai ser até o final da escola desse jeito, com pendência em inglês. Cheguei assim a pensar que não tinha jeito de aprender inglês, que eu era um burro e que não ia aprender, mas... então...a classe toda era desse jeito.” (1S1)

“ Igual, eu cheguei a concordar com a professora que... eu... Que o inglês não podia ser dado na quinta série porque seria muito difícil aprender...” (1S1)

“Bem irritado, bem nervoso, chateado (nervoso)... no começo...eu achava que era um burro , falava pronto eu sou um burro mesmo...” (1S1)

“E...na quinta série eu tava chegando do nada, nunca tinha assim pensado que ia aprender inglês na quinta série e chegava lá... “o que que é aquele negócio?...um monte de letras”. Ai fui... traduzi no dicionário... tudo ao contrário as coisas aí eu falei “ eu sou burro e não vou aprender isso nunca!” (2S1)

“Lembrava que era a mesma coisa da na quinta série quando a professora dava aqueles textos pra traduzir, fazia a tradução do dicionário e aquele monte de palavras ali esquisitas e não sabia o que que era. O mesmo sentimento que eu tinha ali de que não sabia... eu tinha no segundo. O mesmo sentimento era. De não saber nada. Eu me sentia um lixo de não saber nada. Igual no segundo colegial já tinha alguns fazendo curso pra fora então eles sabiam. Eu via os alunos fazendo e por que eu não fazia? Eu pensava ué...estudo na mesma classe que eles por que eles conseguem e eu não.” (2S1)

“Eu coloco muito o caso dessa professora, principalmente, nem tanto o caso da professora da quinta série, porque o trauma foi superado ...na sétima série já estava totalmente superado. No primeiro então eu tava achando que ia evoluir bastante né, mas chegou no segundo aquela caída boa e no terceiro eu já não lembrava nada, nada mesmo, um ano perdido (irritado)... eu ...eu coloco hoje a culpa dessa aversão ao inglês na professora do segundo e terceiro.” (1S1)

Sujeito 2:

“(...) é...inglês é só isso né, então pra quê inglês? Né...eu vejo tanta gente falando aí, então o que eles falam não deve ser inglês deve ser alguma coisa mais complicada. Então a gente nunca vai aprender isso, aí eu falei “deixa quieto” se é só isso pra que ficar martelando a cabeça com isso. Daí eu deixei quieto...” (1S2)

“É...eu me sentia assim sabe ‘o patinho feio’ (fala com bastante desânimo) assim, sabe...todo mundo lá estudando e eu só copiando porque era uma sala bem estreita e compridinha, então todo mundo sentava como se fosse um semi-círculo, só que eram dois ou três semi-círculos assim, enfileirados, um do lado do outro, daí eu ficava sempre no meio né, entre duas pessoas e eu ia fazendo só que eu ia olhando pro lado, sabe...e fazendo. Tinha gente que nem fazia, ficava fazendo outras coisas e dava a hora de entregar a pessoa ia e fazia rapidinho e entregava pra ela, sabe...eu ficava admirado com aquilo. (1S2)

“Hum...sabe quando você... ‘ah inglês...deixa lá’... sabe, tem gente que não sabe...eu sou uma das pessoas que não sabem inglês, to feliz assim.” (1S2)

“(...)parece que todo mundo sabe e eu não, né, parece que todo mundo sabe um pouquinho mais e eu ainda não sei nada.” (1S2)

Sujeito 3:

“(...) mas o meu inglês até hoje não é fluente, eu tô indo do básico pro intermediário já faz tempo... Acho que faz uns sete anos que eu tô indo do básico pro intermediário, porque parece que não entra na minha cabeça. Parece que tem uma coisa que é... é limitado (fala com ênfase).” (1S3)

“Desanima. Às vezes eu penso assim... tem uma palavra que u nunca sei o que é e eu já penso ‘nossa, mas isso não vai entrar na minha cabeça nunca?’. Parece que eu vou passar a vida inteira ‘The book is on the table’ ,‘The book is on the table’. (1S4)

“Ah, no fim você acaba deixando de lado, você já nem sente, você vê que você não faz... não é que você não faz é que você não gosta porque você não consegue, é como matemática, se você aprende a fazer uma conta você vai adorar matemática, mas se você não aprender isso você vai odiar. Então é mais ou menos por aí com o inglês, do mesmo jeito... Pra mim...” (1S3)

“(...)mas agora já virou questão de honra aprender esse inglês, apesar de eu não gostar, assim, não ser aquela paixão, mas eu tenho que aprender. Vai me fazer bem agora eu aprender.” (1S3)

“Porque eu quero falar.Porque se eu não falar agora eu vou ficar chateada comigo mesmo, porque não é possível você pagar, jogar dinheiro fora e não aprender. Você tá jogando tudo o que você colheu, porque não é fácil plantar, você planta e depois joga fora.” (1S3)

Sujeito 4:

“(..)agora na faculdade quando isso é mais cobrado, porque agora a gente tem literatura americana e a professora vira e fala que você tem que ler em inglês, porque só em inglês que você vai entender o que ele quis dizer com o poema, que poesia não se traduz e isso me irrita profundamente.” (1S4)

“Não, não tenho... não... porque eu sei que eu não vou conseguir, entendeu, eu acho... por isso que quando eu vou pesquisar eu já ponho lá pesquisa só em português porque eu acho que não tenho a capacidade ainda de pesquisar nada em inglês.”(1S4)

3.2 O sentimento de exclusão

Sujeito 2:

“Parece que o inglês surgiu assim, sabe, eu tenho vontade de aprender o latim e o grego por causa disso, porque foram a base da civilização mundial então lá tem arqueologia, mas parece que tudo que você vai atrás tem um pouquinho de inglês, acessa a internet é em inglês sabe, então você tem que aprender inglês, é forçado a aprender inglês...” (1S2)

“Aquilo lá parece muito estranho, eu olho assim, desanima sabe assim, aquele monte de letras, parece que você virou um analfabeto eu olho assim e falo “nossa! eu não sei isso e tem gente que sabe”. Tem gente que consegue ler normalmente como se fosse um texto em português...é...por enquanto eu não consigo me imaginar lendo um texto em inglês. Sabe...pegar um texto assim de uma revista, ler, entender e criticar ainda, tem gente que consegue, eu admiro muito quem consegue fazer isso. Eu não consigo. E parece que todo mundo consegue fazer isso...” (1S2)

“É como um analfabeto mesmo, acho que é essa a sensação de um apessoa que não sabe ler, escrever...é...ela olha todo mundo e sabe...precisa da ajuda de todo mundo pra qualquer coisa que tenha inglês inserido...naquele programa ou naquela página de internet sabe precisa de ajuda, sempre de alguém, uma dependência do outro. É assim, o inglês virou sei lá...um meio de excluir as pessoas e eu to me sentindo, começando a me sentir excluído pelo inglês.” (1S2)

“Parece que o inglês surgiu assim, sabe, eu tenho vontade de aprender o latim e o grego por causa disso, porque foram a base da civilização mundial então lá tem arqueologia, mas parece que tudo que você vai atrás tem um pouquinho de inglês, acessa a internet é em inglês sabe, então você tem que aprender inglês, é forçado a aprender inglês...” (1S2)

“Agora estudando mais a globalização você percebe que os asiáticos já estão querendo se tornar um pólo, então eles vão querer inserir a sua cultura no mundo pra que todo mundo tenha a mesma visão dele, eu acho que é isso que o inglês tenta fazer. Tenta inserir a cultura deles no mundo inteiro pra que todo mundo seja igual a eles.” (2S2)

“Meio dominado (seu sentimento frente a demanda social). É uma coisa assim “não posso ser livre? Não posso escolher o que eu quero?” “por que eu não posso deixar o inglês?” “por que tem que aprender inglês pra poder ser da sociedade?”. (2S2)

“Tem muita gente que não tem personalidade e vai na onda, quer ser igual a todos, agora eu não, eu quero ser diferente aprender coisas diferentes.” (2S2)

Sujeito 3:

“Imagina você chegar numa sala onde todo mundo sabe falar “good morning” e você não. Isso porque você viu quatro anos a mesma frase. E você não consegue, não sai o good morning. Todo mundo fala livre, espontâneo e você não. É difícil, muito ruim isso.”(1S3)

“É que agora o mercado de trabalho exige muito mais. É o mercado de trabalho que exige, não é a D (fala seu próprio nome) que quer... acha bonito. É porque o mercado de trabalho exige. E se eu quiser continuar trabalhando eu preciso falar inglês.” (1S3)

“Ai, eu acho um absurdo (sobre a necessidade de aprender inglês que o mercado de trabalho coloca). Eu acho que não deveria ser desse jeito, mas como é então a gente tem que se adequar de qualquer jeito né.” (1S3)

“Olha, eu fui fazer uma entrevista outro dia. Eu cheguei lá eu não sabia a mulher falou pra mim “você precisa fazer um teste em inglês” (silêncio). Eu fiquei doida eu falei assim “como que eu vou fazer um teste em inglês? Eu não sei nada de inglês.” Eu.. fiquei... ai (nervosa), eu sou uma retardada. Em vez de eu aproveitar o que eu sei eu fico preocupada e bloqueia, aí eu me sinto uma... ignorante né de inglês.” (2S3)

Sujeito 4:

“E eu acho que também agora no mundo que a gente vive não tem como não se sentir mal, se você olha uma loja escrito alguma coisa em inglês e você não sabe o que é isso, parece que você está meio fora do contexto, entendeu?” (1S4)

“Então, eu não sei se também eu não for fazer (referindo-se a curso de inglês em escola de idiomas), quando terminar a faculdade alguma coisa assim, não por uma realização

peçoal, mas porque você vai se sentindo excluída. Você vê aí tal pessoa faz, tal pessoa faz, todo mundo faz e você não tem aquilo que todo mundo tem...” (2S4)

“(...)a gente tem inglês, lingüística aplicada à língua inglesa e projetos pedagógicos que também são projetos pedagógicos na língua inglesa. Eu simplesmente me sinto excluída de todas as aulas. Aquilo não me interessa.” (2S4)

3.3 O desejo de aprender uma outra língua

Sujeito 2:

“Bom, assim... eu não consigo entender muito. Eu num, num... Acho que eu num gosto mais é por causa que eu não entendo muito inglês, mas olhando assim também é bem estranho, eu não me simpatizo com ele. Eu tenho vontade de aprender outras línguas e inglês não. Que nem Latim, Grego eu tenho vontade de aprender, mas inglês não.(...)acho que se aprendesse o latim e o grego...eu (fala com ênfase), acho que eu conseguiria também fazer analogias de algumas palavras porque decorar pra mim...eu não consigo...decorar é ruim.” (1S2)

Sujeito 4:

“(...)se a alguém falasse hoje “você vai ter de graça um curso de espanhol e um de inglês o que você quer?” eu acho que faria espanhol, eu acho que eu iria para o espanhol do que para o inglês.” (1S4)

“Eu acho que eu vou ter mais facilidade para aprender espanhol, não sei, pode ser que não que se eu for aprender não tenha, mas eu acho que sim, eu acho que até porque a pronúncia é muito a minha dificuldade também, entendeu? Qu quando você vai falar uma palavra em inglês que você tem que colocar a língua não sei na onde, eu me sinto ridícula fazendo isso, não consigo, então pelo espanhol não ter.” (1S4)

“Ah, eu já falo que odeio, que não posso, que não sei, que eu tenho vontade de aprender espanhol... porque eu tenho uma vontade de aprender espanhol.” (1S4)

“Eu acho que é porque eu não tive a dificuldade, entendeu? Eu ainda não sei o que é aprender espanhol porque eu não tive a dificuldade de começar a aprender.”(1S4)

4. A influência de outros mediadores

Sujeito 2:

“(...) era muita gente na classe. A classe era muito grande. Eram geralmente trinta e cinco, quarenta alunos na sala de aula. É...e o pessoal também tirava muito sarro se lia errado. Eles também não sabiam então ler alguma coisa certo ou errado tanto faz, eles iam dar risada de qualquer jeito. Então a vergonha também foi...foi tomando conta.” (1S2)

“Ai...a gente levantava a mão...aí ela contava, assim...não contava, o olho dela via, mas o pessoal ficava sempre no meio, sempre acertava, se era vinte, dez, quinze...de cinco a dez, eu sempre ficava entre cinco e quinze, sempre assim, nunca mais. Quando eu acertava quinze, nossa, ficava super contente. Ela não cobrava, você acertou isso, aquilo, mas quem tava no fundo conseguia ver tudo. (...) incomodou bastante né...aí eu via nossa! Eles vêem tudo o que eu faço, se eu sei ou não.”(1S2)

“Ela passou uma música, daí a gente traduziu a música e depois ela pegou algumas palavras e ela fez a gente fazer um poema em inglês. Pra eles foi fácil, fizeram rapidinho, só que era em quatro pessoas, em grupo. Só que eu fiquei com umas meninas que elas sabiam já inglês e elas falaram pra mim escrever o que elas tavam falando. Aí meu comecei escrever só que eu não sei inglês, não sei nada. “a então daí” elas eram “patricinhas”, todas metidas assim...elas fizeram o trabalho sozinhas e me deixaram de fora, só que colocaram meu nome.” (1S2)

“O pessoal olhava na lousa e sabe...eu ficava até assim... “nossa! eles sabem... Olha na lousa, entende e fazem, ainda”. Eu ficava super surpreso, eu copiava deles ...” (1S2)

“Tinha gente que assistia seriado em inglês, inglês mesmo e entendia tudo, falava que adorava e comentava comigo e eu falava “nossa! o que eu to fazendo aqui nessa sala?”. Eu tinha vontade de sair da sala ficar pra fora, so que eu ia ficar com falta, daí ia me prejudicar...” (1S2)

“(,.)tiravam sarro, porque inglês tem um enrolar de língua diferente, aí eles tiravam sarro de todo mundo e eu nunca gostei, sempre fui assim meio quietão, tímido...” (2S2)

“Envergonhado né (sobre o sentimento de ser observado pelos colegas que sentam-se no fundo), porque eu sempre fui tímido né, então ficava meio assim, lia baixinho pra professora escutar e só.” (2S2)

“É foi que nem aquele negócio do texto que eles davam risada de quem não entendia sabe, sempre tirando sarro de quem não ia bem e quem era bom assim eles nem tiravam muito sarro porque se era bom o que eles iam fazer né. Tirar sarro de quem é bom? Então eu ficava sempre envergonhado e tímido também.” (2S2)

“Ah, sabe uma coisa assim meio “nossa! Eles me traíram!”, sabe, ficavam sempre atrás de mim me espionando. Foi mais ou menos assim. (sobre o dia em que descobriu que era observado pelos alunos que se sentavam no fundo)”. (2S2)

Sujeito 3:

“(…)fui fazer uma aula de reposição com essa turma que faz aula de conversação de sábado e eu me senti um peixe fora da água. Eu me senti, apesar do pessoal ser bacana, eu me senti mal. Sentou um rapaz comigo que ele entendia muito mais do que eu, você via que ele tava bem avançado e eu por mais que estivesse no último livro ainda tava lá atrás. É porque acho que eu não devia ter feito avançado, intensivo. Devia ter ido aos poucos porque mesmo que só duas vezes por semana, mas eu... dava mais tempo. E... eu não me senti bem porque toda hora ele me corrigia e ele não tava errado. Eu tava falando errado, eu leio errado, eu falo errado. E ele corrigia tal e eu não me sentia bem, mas... num foi uma boa (fala com ênfase) aula aquele dia né. Eu acho que se eu tentar vim fazer conversação com eles eu não vou falar.” (1S3)

Sujeito 4:

“Eu acho lindo o meu irmão abre lá e fica lendo “TIMES” (revista americana) eu olho aquilo no computador e falo “ai meu deus que triste eu não sei nem o que está falando ali”. (1S4)

“Exatamente, eu não me sinto bem em falar errado sendo que tá todo mundo falando certo (referindo-se aos colegas de classe na escola de idiomas). Tem que falar certo também. Por que que eu tenho que falar errado se todo mundo tá falando certo? Isso me incomoda.” (2S3)