PERCEPÇÕES DE EVENTOS DE SALA DE AULA DE INGLÊS EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO

TÂNEA M. RONDON QUINTANILHA

Universidade Federal de Santa Catarina

A partir do papel preponderante que as atividades têm na complexidade da dinâmica da sala de aula, analisamos as percepções de realidade que alunos e professor têm dos eventos de sala de aula, e os efeitos que os mesmos causam nos alunos e sua reação a eles em termos de participação, interesse e resultados de aprendizagem. A investigação leva-nos a questionar a afirmação de Allwright (1984), de que as interpretações dos alunos quanto às intenções do professor bem como a respeito do que é a aula, diferem em larga escala do que os professores têm em mente. O estudo tem caráter preliminar pois o escopo de tal investigação é muito vasto.

Introdução

Apesar do processo de aprendizagem de línguas se constituir até agora um fenômeno não observável (síndrome da caixa preta) acredita-se que de algum modo ela é promovida pela interação entre os objetivos pedagógicos de eventos de sala de aula e as formas linguísticas resultantes (Seedhouse, 1994).

Essa relação é a característica essencial que distingue a comunicação de sala de aula de outras formas de comunicação. No contexto da sala de aula a língua é não somente o veículo de comunicação como também o objeto de estudo.

Devido ao papel preponderante dos objetivos pedagógicos das atividades no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, decidimos ver de mais perto como alunos e professor percebem o que fazem, o que pensam a respeito da prática de sala de aula, e como essa prática influencia a ação pedagógica. A análise é limitada, tendo em vista a abrangência do tópico, pois como afirma Dakin (1973:16), "apesar do professor poder controlar as experiências às quais o aluno é exposto, é o aluno que seleciona o que é aprendido delas"[1].

A investigação, caracterizada como uma pesquisa de sala de aula, também visou-me levar como professora-pesquisadora a relacionar teoria e prática, com a intenção de, a partir da reflexão sobre essa relação, tornar-me mais consciente dos conceitos que norteiam minha prática pedagógica , fazendo-me, assim, chegar a um entendimento do processo a ser analisado.

O conceito de atividade

A pesquisa na área de ensino (ex. Clark and Yinger, 1979) tem mostrado que o conceito de atividade é fundamental para um entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Richards e Lockhart (1994:161)

> A noção de atividade influencia tanto a maneira como os professores conceitualizam o ensino como o modo pelo qual organizam suas aulas (...) O planejamento de aula geralmente começa com a consideração dos objetivos gerais de aula, e daí passa a decisões sobre os tipos de atividades que auxiliarão a atingir esses objetivos.

Várias têm sido as definições dadas à atividade. Alguns teóricos usam o termo tarefa (task), e pela proximidade dos termos, neste trabalho não se faz uma diferenciação entre os mesmos, haja vista a própria definição apresentada no *The Longman Dictionary of Applied Linguistics:*

> Uma tarefa é qualquer atividade ou ação que é realizada como resultado de se processar ou entender língua (i.e. como uma resposta). Por exemplo, pode-se entender como tarefa: desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita, ouvir uma instrução e executar o comando.

Tendo-se como base outras tantas definições do termo "atividade", pode-se afirmar que o mesmo, em lingüística aplicada, implica elementos chaves como objetivos, insumo, procedimentos, contexto e papéis que têm como fim promover interação, negociação de significados e, dessa forma, o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. Nessa contextura imbricam-se também componentes que levam os alunos a pensar, criticar, desenvolver hipóteses, criar, chegar a conclusões, tomar decisões, etc.

Vemos assim que as atividades são um elemento central e de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A compreensão de como os alunos vêem as atividades, que objetivos eles atribuem a

elas, e o que eles aprendem com as mesmas pode auxiliar no entendimento de como o conhecimento é construído e organizado no contexto social da sala de aula. O entendimento desse processo pode tornar-se mais completo se examinarmos também a visão que o professor tem das atividades, já que ele é um participante fundamental na construção desse conhecimento, necessitando estar cônscio não só dos diferentes tipos de atividades apropriadas para se atingir determinados fins, mas também dos elementos básicos que precisam ser considerados no uso das mesmas em sala de aula.

Abordagem de ensinar e aprender

Dentre os fatores que direcionam o professor para ensinar como ensina e o aluno para aprender como aprende, a abordagem ocupa lugar proeminente. Segundo Almeida Filho (1993:13) abordagem é:

> Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de alunos e professor de uma outra língua.

Assim entendida, a abordagem é uma filosofia de trabalho que norteia a prática pedagógica orientando as decisões e ações de professores no dia-a-dia da construção do conhecimento socialmente organizado e modelado pelos participantes e pelo contexto onde se insere. É ela que determina o tipo de aula construída, passando do planejamento dos objetivos aos materiais, interação em sala de aula, procedimentos, papel de professor e alunos, até a avaliação.

A abordagem do professor está intimamente ligada a seu *habitus.* Bourdieu, o sociólogo francês, foi quem primeiro utilizou esse termo para significar o conjunto de referenciais pré-teóricos que regem a prática do professor na sala de aula. Esses referenciais se fundamentam em crenças, mitos e bases conceituais que o professor tem, muitas vezes implícitas. Pressupostos culturais, opiniões de colegas e professores, bem como sua própria intuição contribuem para forjar esse *habitus.*

O *habitus do professor,* que influencia a sua abordagem, pode estar em conflito com outros fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem, como o planejamento, o material adotado pela escola, e a abordagem de aprender do aluno. Segundo Almeida Filho (1993: 13) "a abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como *normais*".

Erickson (1984) ao examinar questões relativas à etnografia escolar afirma que o que ocorre na sala de aula é influenciado pela esfera maior da organização social do contexto onde a escola se insere. Para ele,

> As diversas filosofias populares (metafísica, epistemologia, lógica, ética) inerentes à cultura do professor, cultura do administrador, e cultura do aluno podem fornecer *lentes culturais* através das quais os mesmos eventos po-

> dem parecer diferentes. Percepções diferenciadas através de diferentes lentes podem parcialmente explicar as diferenças entre as bases lógicas e as respostas do administrador, do professor, e do aluno à interação na escola.

Apesar de não usar a nomenclatura "abordagem", ao falar de "cultura do professor" e "cultura do aluno", Erickson também se refere ao conhecimento tácito que dá forma àquilo em que professores e alunos crêem. Para ele, aspectos sócio-econômicos, vivência familiar, letramento e papéis culturais pré-estabelecidos de professor e aluno são fatores determinantes na análise do processo de ensino-aprendizagem.

Quando a abordagem de ensinar do professor não está em harmonia com a abordagem de aprender do aluno, pode haver resistência e dificuldade no curso da aprendizagem. Se o professor influencia os alunos a ponto de levá-los a rever as crenças que estabelecem as bases de sua cultura de aprender, eles podem se tornar abertos a novas propostas e a novas experiências geradoras de novas compreensões que favorecerão um clima propício a uma interação rica e relevante na sala de aula.

Sendo as abordagens de aprender e ensinar as duas forças potenciais para a produção do processo de aprender, devemos contemplá-las primeiro nas descrições e explicações dos processos de aprender e ensinar línguas nas mais diversas situações. No escopo desta investigação, essas duas forças ajudaram a explicar aspectos bem e mal sucedidos no que concerne à interpretação do que alunos e professor têm de sala de aula.

O contexto e a metodologia de pesquisa

A investigação aqui descrita, de cunho etnográfico (cf. Erickson, 1984 e van Lier, 1988), com análise qualitativa e quantitativa (cf. Chaudron, C. 1986), procurou responder à seguinte indagação básica: Como alunos e professor vêem as atividades para o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira (inglês), em nível intermediário?

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina com um grupo de alunos do curso de Letras com Português-Inglês, na disciplina LLE 5125, Inglês V-B: gramática e prática oral, com carga horária de 3 horas-aula semanais, durante um semestre letivo.

A turma era composta de 23 alunos que já tinham tido, nos quatro primeiros semestre anteriores ao da investigação, um total de 680 horas-aula de língua inglesa, podendo ser considerados como alunos de nível intermediário. Eram alunos em sua maioria motivados e responsáveis.

O livro adotado a partir do programa foi *American Dimensions Advanced*, de O'Neill, R. et al. (1992). No entanto, um grande número de atividades complementares foi usado ao longo do semestre, sendo que muitas vezes elas eram o ponto alto das aulas. O curso objetivou o desenvolvimento da oralidade dos alunos em direção a um nível avançado, contando também com a contribuição que os mesmos trouxeram de sua própria vivência sócio-lingüística e cultural.

Os registros da investigação foram coletados através de vários instrumentos visando a uma análise interpretativista de natureza intersubjetiva ao se considerar vários olhares sobre o mesmo objeto, ou várias subjetividades, que permitiram assegurar maior confiabilidade à tarefa de interpretação dos dados. Assim vista, a análise foi construída e interpretada pelos diversos significados dos participantes. A centralidade do ponto de vista dos participantes — alunos e professora — quanto aos eventos de sala de aula observados, permeou todo o processo de coleta e análise dos registros.

As discussões orais que os alunos faziam após as atividades, sobre as mesmas, e as fichas de observação e avaliação que eu e eles preenchíamos ao término da aula foram os dados mais relevantes para análise. As fichas seguiam basicamente o modelo abaixo, com pequenas modificações, dependendo da atividade.

LLE 5125/Inglês V-B **Analisando atividades de sala de aula**

Você faria o favor de refletir cuidadosamente sobre o que acabamos de fazer agora, antes de completar esta ficha?

Atividade	objetivo da atividade	nível de interesse	o que eu aprendi

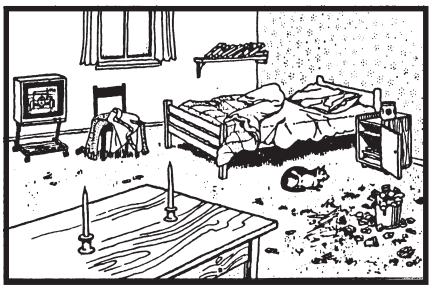
Percepções não tão diferenciadas

A análise dos registros mostrou algumas evidências de percepções diferentes por parte dos alunos, porém, na maioria das vezes, as diferenças não eram conflitantes com as minhas. As considerações abaixo se referem à avaliação de três atividades:

1. gramatical, do livro adotado
2. complementar, com figuras
3. complementar: comédia de televisão

**** Percepção dos objetivos pedagógicos:*** alto índice de harmonia. As atividades do livro em geral eram tão óbvias e contextualizadas que quase não davam margem a percepções divergentes. No entanto, a atividade selecionada era um pouco mais complexa, trabalhando verbos modais no tempo passado, e por isso, a meu ver, os alunos com mais dificuldade não

perceberam todas as implicações exigidas, e só distinguiram o objetivo mais geral. Já com as atividades complementares houve uma margem considerável de divergências, principalmente quando a atividade era muito aberta, e eu não deixei claros — de propósito — os objetivos das mesmas. O caso de maior divergência foi com a atividade de "descobrir o que tinha sido arrumado no quarto", quando os alunos, em pares, descreviam arrumações diferentes em um quarto, a partir das figuras abaixo, que tinham em mãos, sem mostrá-las um ao outro. Essa atividade se inseria num contexto onde os alunos estavam trabalhando verbos na voz passiva.



O quadro abaixo mostra as respostas dos 18 alunos presentes na aula quanto aos objetivos pedagógicos da atividade. Convém lembrar que como professora eu não apresentei nenhuma sugestão de objetivos aos alunos.

desenvolver vocabulário	aperfeiçoar pronúncia	fixar o ponto gramatical	estimular a conversação	raciocinar	relaxar a turma
12	7	7	3	2	1

De alguma forma os alunos perceberam todos os objetivos que eu tinha em mente, mas não na mesma ordem de importância, porque o propósito maior, segundo meu planejamento, era que os alunos estivessem conversando, negociando significados.

Já com a atividade de vídeo houve bastante concordância, a não ser em um caso especial quando parece que o aluno dormiu em alguma etapa da aula. A grande maioria dos alunos disse que o objetivo era desenvolver e aprimorar a compreensão oral, bem como diversificar o vocabulário, pegando alguns macetes de pronúncia. Dois alunos entraram mais na trama do vídeo e disseram: a) que o mesmo tinha o propósito de mostrar quanto precisamos estar bem preparados para exercer determinada atividade profissional para evitarmos futuros problemas; b) que muitas vezes precisamos deixar de ser orgulhosos. O aluno discrepante disse que o objetivo foi mostrar o uso dos verbos modais no passado, um assunto da aula anterior.

**** Grau de interesse despertado pelas atividades:*** A maioria dos alunos avaliou a atividade do livro como monótona, repetitiva, chata, e um aluno disse até mesmo fútil. A atividade de vídeo foi a que mais elogios recebeu dos alunos. Eles a consideraram muito interessante e importante

para a aprendizagem de uma língua estrangeira. A questão da trama do vídeo ficou bem marcada por um aluno com a seguinte avaliação "a atividade é interessante e divertida, porém geralmente nos desviamos para a história e esquecemos de prestar atenção ao conteúdo didático". O "conteúdo didático" a que o aluno se refere parece ser somente o gramatical e lexical, apesar de eu ter procurado passar durante todo o semestre uma conceituação mais abrangente. Aqui entrou, a meu ver, o conflito de abordagens de ensinar e aprender.

* ***Percepção de aprendizagem:*** No geral os alunos disseram que aprenderam o que eles entenderam ser os objetivos da atividade. Vários disseram que precisavam mais prática para realmente poder considerar aquele conteúdo aprendido, no que eu concordei totalmente, com base na observação da interação em sala de aula. Como a investigação objetivava se apoiar somente nas afirmações dos alunos e no meu parecer, não foram consideradas as avaliações escritas e orais realizadas ao longo do semestre. Esse deve ser um ponto a ser revisto numa próxima etapa da investigação.

Conclusão

Como este é um estudo preliminar é necessário se investigar mais a fundo como alunos e professores vêem as atividades para ensino-aprendizagem de línguas. Certamente várias questões devem ter vindo à mente dos leitores, como vieram à minha própria, como investigadora ao longo do trabalho. A pesquisa montrou a necessidade e a importância de se analisar criteriosamente as percepções de alunos e professores para que através de atividades apropriadas, realizadas com uma abordagem harmoniosa de ensinar e aprender línguas estrangeiras, haja uma probabilidade maior de envolvimento dos alunos e um resultado positivo na aprendizagem. Uma compreensão sólida derivada do processo inicial da investigação realizada pode trazer algum esclarecimento quanto ao desconhecido e intrincado caminho percorrido pela instrução e seu reflexo nas experiências de sala de aula.

NOTA

1 Neste trabalho, as traduções de citações em inglês foram feitas pela própria autora do artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allwright, D. 1984. Why don't learners learn what we teach? The interaction hypothesis. In D.M. Singleton & D. G. Little (eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts.* Dublin: IRAAL.

Almeida Filho, J. C. P. 1993. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes editores.

Clark, C.M. and Yinger, R.J. 1979. Teacher's thought processes. In P. Peterson and H.J. Walberg (eds), *Research on Teaching.* Berkely: McCutchen.

Chaudron, C. 1986. The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom. *TESOL Quaterly,* 20, 4, 709-717.

Dakin, J. 1973. *The Language Lab and Language Learning.* London: Longman

Erickson, F. 1984. What makes school ethnography 'ethnographic'? A*nthropology and Education Quaterly,* 15, 1, 51-66.

O'Neill, R. et all. 1992. *American Dimensions Advanced.* London: Longman.

Richards, J.C. & Lockart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. 1994. Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: The analysis of communication in the language classroom. *IRAL*, XXXII/4, 301-320.