



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

Deborah Portocarrero

**EQUAÇÃO AFETIVA ENTRE OS FILTROS DO PROFESSOR E DOS ALUNOS
NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LE (INGLÊS):
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Brasília, 2007

**EQUAÇÃO AFETIVA ENTRE OS FILTROS DO PROFESSOR E DOS ALUNOS
NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LE (INGLÊS): UM ESTUDO DE
CASO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Orientadora

Profa. Dra. Rita de Cássia Tardin Cardoso

Examinador externo

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell

Examinador Interno

Profa. Dra. Percilia Santos

Suplente

DEDICATÓRIA

A

David Lee Fortune, que me transmitiu
muita firmeza, instruindo-me sobre a
fundamental importância da fé em um
Ser maior: Jesus.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez,
por todo o suporte profissional, afetivo e espiritual
durante todos os momentos deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet,
pelo incentivo e orientação preliminares.

À minha família,
pela paciência e apoio incondicionais.

Ao meu amigo Fransérgio Arouca,
que acreditou nos meus esforços.

RESUMO

O presente trabalho investiga a afetividade de três professores de língua inglesa em escolas públicas, nas comunidades semi-rurais e rurais de Alexânia e Olhos D'água, respectivamente. Motivada pela convicção inicial de que a afetividade do professor seria capaz de resolver muitas dificuldades no ambiente de sala de aula, este trabalho acabou por revelar aspectos determinantes, a partir de entrevistas, questionários e gravações em áudio e vídeo. Com este estudo, foi possível constatar que a questão do filtro afetivo é extremamente relevante e que, apesar da relevância da afetividade, ela não foi capaz de reverter o quadro preocupante do altíssimo filtro afetivo dos alunos, na maioria das vezes, resultado de um grande desinteresse pelo processo. Mesmo os professores com um grande potencial afetivo para oferecer aos alunos, interessados e conscientes das dificuldades apresentadas durante as aulas, não conseguem impedir que a barreira afetiva dos alunos leve o aprendizado por um caminho de grandes frustrações. O resultado dessa análise e as informações obtidas das próprias entrevistas e dos questionários nos possibilitaram perceber que a afetividade traz consigo uma interminável lista de possíveis causas e conseqüências, bem como fatores que ultrapassam o espaço geográfico da escola e acabam se entrelaçando e se misturando durante o processo em sala de aula. Usamos, além de conversas informais, observações informais que nos possibilitaram detectar a diversidade existente em uma aula de inglês para brasileiros quando o tema é afetividade.

Palavras-chave: afetividade, filtro afetivo, dificuldades, ambiente de sala de aula, inglês para brasileiros, desinteresse

ABSTRACT

This work investigates the feelings of affectivity toward their students on the part of three English teachers in several rural communities in Goiás, specifically Alexânia and Olhos D'água public schools. Guided by the initial conviction that this type of feeling transmitted to the students would be able to resolve many of the difficulties encountered in the classroom, the research revealed the interplay of several determining factors by means of interviews, questionnaires and videos. It revealed that the affective filter, while being extremely relevant, was not able to reverse the troublesome cases of disinterest and apathy on the part of many of the students. Not even those teachers with a great amount of positive affectivity, who are interested and aware of the difficulties in a lesson, were able to prevent the affective barrier of the students from causing frustrations. The results of this work as well as the information gathered from interviews and questionnaires made it possible to perceive that affectivity brings in itself a long list of possible causes and consequences, plus, the external factors that go beyond the walls of the classroom. All this ends up interrelating and mingling during the research. We also used informal conversations as well as observations, which helped us detect so much diversity in an English lesson for Brazilian speakers, when it comes to affectivity.

Key words: affectivity, affect, affective filter, difficulties, English for Brazilian students, apathy

SUMÁRIO

Capítulo I: A pesquisa	08
1.1	Introdução 08
1.2	Relevância do Tema 09
1.3	Objetivos e perguntas de pesquisa 11
1.4	Metodologia 13
1.4.1	Tipo de pesquisa 13
1.4.2	Contexto de pesquisa 19
1.4.3	Sujeitos de pesquisa 20
1.4.4	Instrumentos de pesquisa 20
1.4.4.1	Entrevista 20
1.4.4.2	Questionários 21
1.4.4.3	Gravação das aulas em vídeo 21
1.4.5	Procedimentos 22
1.5	Organização do trabalho 24
Capítulo II: Uma imersão no domínio afetivo do processo de ensino-aprendizagem de LE	25
2.1	Introdução 25
2.2	O Modelo Global de Ensino de Línguas 27
2.3	O que é aprender uma língua estrangeira 28
2.4	As cinco hipóteses de Krashen 34
2.5	A hipótese do filtro afetivo 36
2.6	A motivação 38
2.7	A ansiedade 43
2.8	A auto-estima e a autoconfiança 46

2.9	A afetividade	49
2.10	Equação	55
Capítulo III: As relações afetivas dos participantes da pesquisa		56
3.1	Introdução	56
3.2	Análise das entrevistas	57
3.3	Análise dos questionários	70
3.4	Análise das aulas observadas	80
3.5	Triangulação dos dados	106
3.6	Conclusões parciais da análise	112
Considerações finais		119
Recomendações		124
Referências bibliográficas		126
Anexo		133
p. final		134

Capítulo I: a pesquisa

1.1 Introdução

O ponto inicial de uma pesquisa quase sempre se reveste de dúvidas, idas e vindas, desânimo e entusiasmo diante do desconhecido, uma vez que a pesquisa, prática tão ignorada durante o período escolar, por isso mesmo, acaba sendo uma tarefa difícil e, talvez, imprecisa para os que nunca tiveram contato com ela antes.

O autor de uma dissertação ou tese expõe seu pensamento com o intuito de fazer com que outras pessoas participem e compartilhem desse conhecimento, das experiências, limitações, e até de incertezas. Certo é que aquele que escreve uma dissertação de mestrado, pela primeira vez, descobre que nem tudo o que tenta mostrar e descrever dos fenômenos observados, no instante da digitação, é expresso com fidelidade. Apenas uma parte de tudo aquilo que se pensou escrever acaba sendo materializado no papel. Assim, a sensação de que alguma coisa, de que algum dado foi esquecido permanece na mente daquele que escreve, principalmente, daquele que, se inicia na pesquisa: a incerteza, às vezes, mina o entusiasmo.

Uma outra dificuldade é o tempo, pois pela falta dele, que a todos assola, muitas vezes escrevemos e lemos aos saltos, embora saibamos que as pesquisas requerem tempo, reflexão, muita leitura e interpretação, coisa que parece não ser mais possível num mundo tão atribulado.

Mesmo assim o sentido da responsabilidade nos faz tentar seguir o exemplo de grandes pesquisadores, de orientadores, orientadoras, e daqueles que conseguiram se destacar na área, colocando seus conhecimentos a disposição da comunidade científica, penetrando no mundo da lógica que a própria pesquisa científica requer. Paciência e perseverança são palavras-chave, principalmente nos momentos de reflexão e de questionamentos, sobretudo quando se tenta discernir o que é relevante e o que é irrelevante, o que vai contribuir para a área da Linguística Aplicada e para a área de Educação e o que já está fartamente documentado, o que é novidade e o que todos já estão

cansados de saber. Portanto, se espera que tudo aquilo que se adiciona ao próprio conhecimento, fruto de reflexões sobre a prática de ensinar e aprender que não tinham sido analisadas por nós anteriormente, agora possam servir para enriquecer o nosso saber e para encontrar novos caminhos e alternativas no complexo processo de ensino / aprendizagem de LE.

1.2. Relevância do tema

Os anos de experiência no ensino de inglês para pré – adolescentes, adolescentes e adultos acabaram por despertar na pesquisadora o desejo de compreender melhor o que se passa com aqueles professores que trabalham com essa faixa etária, quando o assunto é afetividade.

No Brasil, o inglês como LE é ensinado no primeiro e segundo graus das escolas públicas, obrigatório nas quatro primeiras séries do primeiro grau e nas três do segundo grau em salas de aula numerosas, com uma carga horária mínima. Refletindo sobre esses fatos, percebe-se que há necessidade de uma melhor caracterização dos contextos de ensino através de pesquisas sobre cultura de ensinar, cultura de aprende e a própria afetividade. Em muitos momentos, durante a elaboração dessa dissertação, o aspecto intelectual foi sobrepujado pelo emocional, cada tentativa de abordagem puramente científica foi largamente chamuscada por sentimentos fortes, confusos até. Tanto que, muitas vezes, a interferência das emoções chegou a prejudicar as análises. A mesma emoção que envolve o desejo de se fazer algo grandioso foi de certa forma, o marco inicial para questionar até que ponto esta vontade, calcada de afetividade interferiria no aprendizado.

A afetividade, deste modo, acaba por permear a pesquisa de um pólo a outro, é inevitável. Pretende-se, portanto, verificar até que ponto a afetividade do professor interfere no processo de ensino e aprendizagem questionando se há uma equação entre os filtros afetivos do professor e dos alunos no ambiente de sala de aula.

Atualmente o foco de interesse das pesquisas em sala de aula mudou, pois há uma

preocupação maior com o processo, e não com o produto. Das investigações sobre o tema acima citado temos, primeiramente, que, no campo da LA, torna-se imprescindível o incentivo de interpretações e re-interpretações criativas e críticas. O que, exatamente, quer dizer isso? As obras que se decidam por um caminho experimental haverão de buscar uma atitude de grande abertura diante das diversidades, das contradições e da riqueza cultural, social e econômica que se apresentam dentro de uma sala de aula. E, tão importante quanto falar sobre as diferentes maneiras de aprender do aluno, as investigações sobre as diversas maneiras de ensinar, ou seja, as diferentes abordagens de ensinar do professor devem ser interpretadas e reinterpretadas pela LA. Interessa, sim, este tema, aos professores que, bem ou mal preparados para a tarefa de ensinar uma língua estrangeira, queiram saber em que pé está sua evolução na carreira, no que se refere a sua própria afetividade.

A partir dos resultados alcançados pretende-se ajudar os professores de inglês a pautar as suas reflexões sobre a profissão que exercem, a compreender o que acontece na sala de aula a partir da sua atitude e postura afetiva, para assim criar novas formas que contribuam para um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Isso quer dizer que ao questionar seu papel, será possível perceber se, através da afetividade, poderão ocorrer transformações, não só no que diz respeito ao conhecimento de suas próprias limitações, mas também no que diz respeito ao aprofundamento e engajamento no mundo complexo da sala de aula e, especialmente, centrando a sua atenção no aprendiz.

A afetividade, uma questão tão abstrata, parece óbvia quando afirmamos que ninguém desconhece a importância de uma boa atmosfera em sala de aula ou discordaria sobre os efeitos devastadores de humilhações sofridas por alunos. Claro está que a afetividade é uma via de mão dupla: sob o ponto de vista dos alunos e dos professores. Assim, surge um questionamento que já não nos parece tão óbvio, ou seja se o professor de inglês reconhece a importância da afetividade dentro do processo de ensino-aprendizagem e até se poder-se-ia lidar com a afetividade do professor sem mencionar a dos alunos.

O tema da afetividade na sala de aula de LE é relevante para o professor, para o aluno, para os familiares e até para comunidade. Mas é necessário esclarecer aqui que o

tema da afetividade do professor não pode ser desvinculado da afetividade do aluno. Por sua vez, a afetividade de cada aluno afeta a do grupo, como um todo e, ao mesmo tempo, é afetada pela do professor.

Serão, portanto, observados neste trabalho, aspectos afetivos já que a afetividade nasce da interação de indivíduos, da troca de experiências num grupo, do enfrentamento dos conflitos e do próprio compartilhar das limitações econômicas, sociais, culturais e, decorrentes deles, conflitos afetivos, com outros alunos e com os próprios professores. O professor, aqui, já não mais detentor do saber total, será estudado em relação à sua postura afetiva, mais ainda, tentar-se-á verificar como ela vai interferir em todo o processo que ocorre em sala de aula.

Quando se trata de ensino de inglês, também é bom ressaltar que se espera que o professor assuma a atitude de reproduzir uma postura de compromisso social com o aluno, cuja identidade deveria estar, então, assentada sobre intenções de engajamento, de inclusão e de complementaridade afetivas. O que se quer saber é como se equacionam a afetividade e a aprendizagem em sala de aula e, até mesmo, questionar se essa equação tem algum efeito negativo ou positivo.

A importância do tema se evidencia ainda mais quando a Lingüística Aplicada passa a fazer indagações referentes à formação de professores, processo de ensinar-aprender, crenças, competências, papel do aluno e do professor, abordagem reflexiva, cultura de ensinar e cultura de aprender, a (des) construir teorias e reformular e redefinir conceitos.

1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa

As leis sobre as quais a ciência fundamenta sua investigação e descobrimentos surgem da necessidade de compreender melhor o comportamento físico da natureza e dos processos biológicos do ser humano, sempre sujeitos à comprovação. As investigações sobre o efeito da afetividade do professor permitirão compreender melhor os fenômenos que dificultam ou facilitam o aprendizado.

Vale a pena pesquisar a afetividade do professor, pois poderá abrir as portas para a possibilidade de tentar modificar posturas de indivíduos na sua comunidade. Ao se pesquisar a influência da afetividade do professor no processo do ensino e aprendizagem, espera-se chegar à relação entre a sua afetividade e a maneira de como os alunos, não somente aprendem Inglês, mas também como eles levam o aprendizado para fronteiras além dos muros das escolas. É claro que o processo de ensino/aprendizagem engloba elementos de afetividade inacessíveis à mera observação, tais como processos psicológicos, interesses e crenças, limitações sócio-culturais e econômicas que nem sempre ficam evidentes. Porém, quando isolamos os fenômenos, podemos tocar questões de ordem afetiva de forma mais clara.

Conforme Almeida Filho (1993):

O estudo pode ser feito através de exames de aulas gravadas, onde fenômenos serão observados, isolados, analisados, e, desta forma começa a se delinear um traço de cientificidade inerente à pesquisa em LA (Almeida Filho, 1993, p.13).

Assim, procura-se uma melhor compreensão sobre como a afetividade do professor pode promover maior interação no ambiente de sala de aula. É claro que não é fácil estudar as questões afetivas de forma conclusiva, ainda mais quando nos deparamos com alunos com idades e níveis de instrução diferentes que estudam a língua inglesa numa comunidade rural.

A afetividade age num espaço social, onde os seres humanos, através da língua, estabelecem relações psicológicas, econômicas, políticas, sociais, legais e lingüísticas. Atua ela num campo de estudo que engloba várias áreas de conhecimento humano, uma vez que o homem e sua cultura são emoldurados por aspectos tanto emocionais como racionais. Por essa razão, toda e qualquer contribuição tem grande chance de construir uma base científica

comum que será apreciada por todas as áreas.

O objetivo desse estudo é investigar num dado contexto de pesquisa em sala de aula como a afetividade do professor influencia no aprendizado do aluno de LE (Inglês). Estabelecidos por nossa metodologia os perfis dos filtros de uma professora secundarista de LE (inglês) e de seus alunos numa série escolar perguntamos:

- **Que relações podem ser detectadas entre os formantes dos dois conjuntos de dados?**
- **Como interpretar relações interessadas, potencialmente relevantes e causalmente vinculadas em termos de influência?**

1.4. Metodologia

1.4.1. Tipo de pesquisa

Quando se tenta enquadrar a pesquisa em um determinado tipo de investigação, é preciso citar alguns percursos da pesquisa em Linguística Aplicada de uma forma mais abrangente, primeiramente, para depois afunilar o tema até o tipo de pesquisa em questão. A área de Linguística Aplicada tem sido responsável por grande parte do desenvolvimento dos estudos aplicados no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas produzidos nas últimas décadas. Corder (1975) afirma que a LA preocupa-se com a identificação e análise de problemas que surgem na organização e realização de programas de ensino de línguas, e com a provisão de respostas ou parte de respostas a eles (pp. 2-3).

Segundo Moita Lopes (1996) o percurso da pesquisa em LA pode ser caracterizado pelos pontos discutidos a seguir:

- de natureza aplicada em Ciências Sociais. Trata-se de pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica como a chamada pesquisa básica (cf. o item d) (abaixo). A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de

ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico etc.). Um problema de uso da linguagem que poderia interessar a um lingüista aplicado, por exemplo, seria dificuldade na compreensão oral de filmes por usuários-aprendizes de inglês como língua estrangeira. (cf. Colins, 1990).

- que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao lingüista aplicado deve dar conta dos tipos de competência e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística. Só uma teoria do uso da linguagem é que pode fornecer os subsídios teóricos em relação à linguagem que sejam úteis para as questões com que o lingüista aplicado se defronta.
- de natureza interdisciplinar e mediadora. A LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, Psicologia, Educação, Lingüística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento teórico utilizado pela lingüística aplicada vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a lingüística, mesmo quando esta é entendida em um sentido macro.
- que envolve formulação teórica; além de operar com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, conforme visto acima, a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa. Ou seja, embora a LA, por envolver pesquisa aplicada, centre-se na resolução de problemas específicos, pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e a formulação teórica tanto quanto a chamada pesquisa básica (cf. Van Lier, 1988, p. 22).

- que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. A LA, da mesma forma que as outras áreas de investigação nas Ciências Sociais, opera, a princípio, exclusivamente com métodos de pesquisa de natureza positivista, entendendo que a produção de conhecimento nas Ciências Sociais deveria se dar nos moldes das Ciências Naturais, isto é, sob o controle de variáveis específicas que garantiriam a validade interna e externa da investigação, de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística. Este tipo de investigação centra-se na análise do produto final do usuário (ou seja, a análise da produção escrita e oral e do desempenho em compreensão escrita e oral). Esta tendência pode-se dizer que caracteriza a maior parte da pesquisa produzida em LA, conforme pode ser observado na maioria dos trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais de LA. No Brasil, são exemplos deste tipo de investigação os trabalhos de Almeida Filho (1984), Meurer (1985), Moita Lopes (1986) e Kleiman (1989). Todavia, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais (cf. Moita Lopes, 1994). Estas características da pesquisa de base interpretativista podem, portanto, impulsionar o desenvolvimento da LA. O foco neste tipo de pesquisa é no processo de uso da linguagem. Há em LA duas tendências principais de pesquisa de cunho interpretativista: pesquisa etnográfica e pesquisa introspectiva. Em poucas palavras, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc. Moita Lopes (1989) exemplifica este tipo de pesquisa no Brasil.

Para Valles (1997) há uma coexistência de vários paradigmas nas investigações que se pretendem qualitativas ou quantitativas. O autor referindo-se aos trabalhos de Guba & Lincon (1994) aponta que os paradigmas devem ser entendidos como sistemas de crenças

básicas, princípios e pressupostos sobre:

- A natureza da realidade investigada (pressuposto ontológico);
- Sobre o modelo de relação entre o investigador e o investigado (pressuposto epistemológico);
- Sobre o modo em que podemos obter conhecimento da dita realidade (pressuposto metodológico).

Esses três pressupostos se acham sempre intrinsecamente relacionados. A crença básica que tenha o investigador no nível ontológico deve levá-lo a adotar posturas consonantes nos planos epistemológicos e metodológicos.

As características mais comuns às investigações qualitativas apresentadas por Bogdan & Biklen (1984) são:

- Na pesquisa qualitativa o investigador é o instrumento principal;
- A investigação qualitativa tende a ser descritiva;
- Na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital para as abordagens qualitativas.

Morse (1994) concorda com Valle (1970) com relação à seqüência de fases e tarefas na realização de um estudo qualitativo que pode ser representado seguinte forma:

- Fase de reflexão
- Fase de planejamento
- Fase de entrada em campo
- Fase de coleta produtiva e análise preliminar de dados
- Fase de saída
- Fase de redação dos resultados

Morse afirma que a investigação qualitativa é tão boa quanto sejam as qualidades de seu pesquisador (p.225).

Alguns autores argumentam que uma das críticas feitas pelos pesquisadores quantitativistas à pesquisa qualitativa é que lhe falta objetividade, rigor e controles

científicos, pois sem recursos da quantificação, esse tipo de pesquisa não produz generalizações para construir um conjunto de leis de comportamento humano, nem pode aplicar testes adequados de validade e fidedignidade (p. 38). Na verdade, a pesquisa qualitativa visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático (cf. Bogdan & Biklen (1982, apud Lüdke & André, 1986).

Erickson (1984) sugere que ao se realizar uma pesquisa etnográfica se adote uma subjetividade disciplinada que inclua não só a aceitação das evidências desconfirmatórias, mas também a justificativa de escolhas e decisões feitas durante a pesquisa e que o pesquisador se coloque como observador, distanciando-se de suas crenças, para conseguir questionar o familiar e aceitar o que é diferente.

Na sala de aula as relações sociais se dão durante e através da aula, portanto haverão de ser observados todos os aspectos relevantes que estão ao alcance. Um pesquisador deve estar ciente de que a atitude científica está presente no ser humano e, de uma forma ou de outra, faz parte da evolução cultural: observa-se um fato, concentra-se nele isolando-o de outros, experimenta-se, estabelecem-se fatores de recorrência, submete-se à prova, descobrem-se fatores que devem ter ocasionado erros e acertos, etc. De forma rudimentar isso é ciência. E de forma rudimentar conclui-se que até mesmo o homem primitivo tinha sua ciência, ou seja, o ser humano é, por natureza, pesquisador. Muito mais o professor de línguas que deve estar sempre buscando e conhecendo os processos afetivos que ocorrem durante o aprendizado.

Intravisiões qualitativas mais profundas dos processos cotidianos da interação em sala de aula vêm da análise micro etnográfica de Erickson e de seus alunos Florio (1978) e Schultz et. alii (1982). O estudo detalhado das ações das pessoas e de circunstâncias concretas daquelas ações ilumina os princípios subjacentes, de acordo com os quais as ações são social ou culturalmente organizadas, além de descrevê-los.

Lüdke e André (1986) esclarecem que a escolha do método de pesquisa vai depender da natureza dos problemas, ou seja, pelo tipo de problema estudado.

Normalmente o pesquisador desenvolve a pesquisa seguindo três etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira prioriza a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o contato para a entrada em campo. É nessa etapa que o pesquisador fará as primeiras observações para adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e assim selecionar aspectos que serão sistematicamente investigados. Posteriormente se parte para a busca sistemática dos dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno investigado (p.16). Com relação ao papel do pesquisador como observador, os autores explicitam as características essenciais:

A pessoa precisa ser capaz de tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, auto-disciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais (p.17).

Assim, partindo do pressuposto de que a metodologia do estudo deve ser essencialmente determinada pela natureza das perguntas a serem feitas podemos afirmar que a presente pesquisa é qualitativa e se enquadra dentro do tipo estudo de caso.

Acredita-se que a afetividade interfere de forma incisiva sobre qualquer relação humana. Porém não basta acreditar para satisfazer dúvidas ou alguma provável inquietação interna. Sem análise, reflexão, comprovação, não há como se alcançar o saber. É sabendo, não crendo, que o pesquisador consegue se conscientizar sobre os processos em que está envolvido, sobre o que pensa e faz. O saber advém do pensar, do refletir, do questionar, do testar a veracidade dos fatos. Requer esforço e dedicação, enquanto a crença dispensa esta procura científica que tanto aproxima o ser humano do conhecimento. O conhecimento sobre aspetos afetivos, enfim, amplia os laços entre o professor e os aprendizes, facilitando e enriquecendo processos. Aquele que ignora, propositadamente, os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, concentrando-se apenas no ato de passar conhecimento e avaliar o que foi retido tem poucas chances de se tornar um bom professor-pesquisador.

Somente a afetividade do professor será abordada aqui, mesmo consciente de que tantos outros aspectos também assumem papel vital no desenvolvimento de qualquer profissional.

Sem risco de cometer nenhum erro, pode-se enquadrar a afetividade do professor na esfera da competência implícita, portanto. Já que se compõe de intuições, crenças e experiências, essas seriam as revelações mais arraigadas do ser humano, advindo de processos não intelectualizados. Dessa forma a afetividade, a princípio, não nasce de aspectos cognitivos, nasce de respostas, de reações não calculadas, não dimensionadas intelectualmente.

1.4.2. Contexto de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino médio, uma no Município de Alexânia, e a outra em Olhos D' Água, no estado de Goiás entre fevereiro de 2005 e março de 2006. No município de Alexânia, em duas escolas estaduais de primeira à oitava série, que oferece cursos à noite para alunos de idades variadas (EJA – Educação Para Jovens e Adultos).

Essas pessoas, nesses locais foram o alvo da pesquisa, exatamente por se tratar de profissionais que, de forma nenhuma, se opuseram à pesquisa, muito pelo contrário, se mostraram prontos a colaborar. Pela simplicidade e transparência típicas de moradores de áreas semi-rurais, é que se optou por uma pesquisa fora de centros urbanos. Além do mais, diz Moita Lopes (1986):

No meu entender tem havido até agora uma preferência nesta área de pesquisa no Brasil por tópicos que têm a ver com a educação das classes dominantes. Quando a questão da educação em LEs das classes oprimidas é considerada, as abordagens têm se mostrado quase sempre inadequadas principalmente por não considerarem as condições o meio da sala de aula e o contexto psicossocial e sócio-político geral. Em uma área aplicada como a nossa, a abordagem

deve, sem dúvida, envolver um processo dialético entre a teoria e a prática (cf. Moita Lopes, 1986)

O autor ainda conchama os colegas - lingüistas aplicados da área de ensino de línguas – a voltar o foco de ação para a educação em LEs das classes subalternas (Moita Lopes, 1986, p. 77).

1. 4.3. Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são três professores e alunos de uma comunidade rural. A faixa etária dos alunos oscila entre os 12 e 60 anos. Com relação aos professores, têm uma idade média entre 20 e 30 anos, com experiência profissional de 03 a 05 anos.

1.4.4. Instrumentos de pesquisa

Toda pesquisa precisa de instrumentos que possibilitem a coleta de dados. Para a presente pesquisa de natureza qualitativa, eles foram três: entrevistas, questionários e gravações em vídeo. Cada um dos instrumentos será apresentado e discutido a seguir.

1.4.4.1. Entrevista

As entrevistas foram realizadas na própria escola em que atuam os professores-sujeitos dessa pesquisa, em Alexânia, no estado de Goiás, no dia 19 de janeiro de 2005 no horário entre quinze e trinta e dezessete horas, na sala dos professores, quando os professores se reuniam para o planejamento anual. Todos os professores se mostraram motivados a participar da pesquisa, deixando muito claro as dificuldades por que passavam no dia-a-dia letivo. Durante mais de uma hora foram debatidos pontos importantíssimos sobre a postura dos professores daquela escola, de porte semi-rural, com relação ao tema da desmotivação por parte dos alunos no aprendizado de LE (Inglês). A discussão deixou claro que o aspecto da desmotivação é o mais relevante e frustrante.

Com o intuito de perceber até onde o discurso e a prática caminhariam juntos, foi elaborado um questionário a ser respondido individualmente.

1.4.4.2. Questionários

Segundo Richards & Lockhart (1994), alguns aspectos do ensino aprendizagem podem ser investigados através da aplicação de questionários. Conforme esses autores uma das vantagens é que ele permite acesso aos dados sobre as dimensões afetivas do ensino-aprendizagem, tais como: crenças, atitudes, motivação, preferências, etc. e ajuda o professor a coletar rapidamente uma grande quantidade de informação.

A fim de se tentar precisar as diferenças entre o nível intelectual (o que se pensa), o nível afetivo (o que se sente) e a prática (o que se faz), as perguntas foram formuladas com o intuito de perceber se havia alguma distância relevante entre o que se fala, se faz, se sente e se pensa.

Os questionários foram respondidos por cada profissional separadamente, sem a presença da pesquisadora e entregues na própria escola, em diferentes horários, para serem preenchidos pelos professores durante o período de aulas. Um deles foi respondido de imediato e o segundo, foi perdido, tendo que ser refeito e deixado novamente na escola. Apenas dois professores devolveram os questionários, sendo que um professor deixou a escola e outro foi fazer seu curso de doutorado na UnB.

1.4.4.3. Gravação de aulas em vídeo

A primeira gravação em vídeo foi efetuada numa sexta-feira, 19 de agosto, 2005, às 18 horas e trinta minutos. A câmera estava sendo posicionada e os alunos começavam a entrar na sala de aula quando, um dos alunos, com cerca de 20 anos, ao observar o posicionamento da câmera, fez perguntas sobre o propósito do trabalho, porém, ao saber que a matéria a ser analisada seria Inglês, se mostrou revoltado, afirmando a inutilidade de se aprender Inglês no Brasil.

A segunda gravação em vídeo foi efetuada numa sexta-feira, 26 de agosto, 2005, às 14 horas e trinta minutos. A aula já estava em andamento quando a câmera começou a gravação. Alunos com idade entre 11 e 15 anos, da sexta série, turno vespertino, com aulas de duração de 50 minutos. O tempo estava demasiadamente quente e a poeira, proveniente

da secura do tempo, era abundante, portanto os alunos estavam bastante inquietos durante toda a aula.

1.4.5. Procedimentos

Vale, aqui, comentar algumas questões que envolvem os procedimentos da própria pesquisa. Na medida em que ela se desenvolve, o pesquisador se aproxima muito de seu objeto de estudo, e, a partir desse fato, surge um questionamento: até que ponto tal aproximação não acaba envolvendo o pesquisador no próprio ato de pesquisar. Além do mais, pesquisar, como diz a tradição, é privilégio de alguns poucos que já construíram uma sólida argumentação teórica., o que coloca o pesquisador numa posição um tanto frágil, principalmente se o fato a ser pesquisado for a própria prática do pesquisador.

A pesquisa se desenvolveu, num primeiro momento, a partir de entrevistas não somente com o propósito de nortear, mas também com a intenção de estabelecer território físico e temporal.

O professor e os aspectos afetivos que o envolvem foram discutidos apenas com os profissionais, sem deixar de ouvir algumas opiniões de alunos sempre que se mostravam interessados, longe dos professores.

As entrevistas aconteceram fora da sala de aula, com o intuito de perceber a importância que cada professor daria ao aspecto afetivo no aprendizado, de forma geral. Em seguida foram entregues os questionários. Os alunos só participaram de forma passiva, ou seja, não lhes foi perguntado nada, apenas foram observados e apenas aqueles que fizeram questão de opinar foram ouvidos.

O primeiro contato com os professores deu início a um processo que se mostrou fácil e agradável diante do interesse e boa vontade de todos. Os questionários foram respondidos logo após a entrevista. Havia quatro professores sentados à mesa de reuniões e a interação entre eles era evidente. Como se não bastasse a interação e a vontade de debater o assunto eram visíveis, pois esses professores partilhavam exatamente as mesmas idéias, o

que deu à entrevista um tom de coerência precioso, logo de início. As observações foram feitas sem nenhum atraso, sem nenhum contratempo, correndo tudo como previsto.

Com relação às técnicas (ou procedimentos), a discussão envereda-se pelos enfoques tradicionais da pesquisa. A todo o momento, parava-se para cuidar da necessidade do rigor e do respeito à complexidade de cada procedimento a ser adotado. Constatou-se que muitas vezes o pesquisador de alto nível fica sempre reticente em rotular seu enfoque e enquadrá-lo sob uma denominação peculiar, sentindo a necessidade interior de superar estas denominações convencionais, embora, certo de que, para isso, está correndo riscos. Mas, se houver plena consciência sobre a diferença entre ponto de vista e evidências, tal noção prévia pode ser benéfica.

Já quanto ao fenômeno a ser pesquisado ser um fato cultural ou lingüístico, a diferença entre esses dois aspectos foi logo esclarecida. Pode-se entender como fato cultural, tudo o que se faz, tudo o que se pensa e tudo o que se sente pelos componentes de um determinado grupo. Já o fato lingüístico, pode ser entendido como a forma de expressão de tudo o que se faz, tudo o que se pensa e tudo o que se sente pelos componentes de um determinado grupo. Na verdade, são duas faces da mesma moeda. Tais colocações deixam bastante claro que a pesquisa de cunho subjetivo tem seus riscos. Há que se ter plena consciência sobre a diferença entre ponto de vista e evidências, pois caso a argumentação seja considerada apenas como uma questão de opinião, a pesquisa poderá ser prejudicada ou até inviabilizada.

Corre-se o risco de, sem embasamento teórico e sem evidências concretas, se chegar a conclusões equivocadas. Há que se ter em mente a distinção clara entre fatos convenientes a sua própria crença sobre o valor da afetividade no processo de aprendizagem e análises coerentes sobre a diversidade de aspectos referentes ao assunto. Requer-se também total atenção ao fato de que o pesquisador, como qualquer outro, é um ser racional, mas, também, emocional. Isso quer dizer que traz para sua pesquisa procedimentos e sentimentos do dia a dia, do cotidiano de sua própria experiência na área, anos de prática em sala de aula. Porém, claro está que a experiência, apesar de necessária,

não é o bastante: a quantidade de informações sobre o assunto e a capacidade de observação e de análise é que vão fazer a diferença. A consciência sobre a facilidade de se cometer erros de interpretação e a tentativa de se evitar esses erros é que colocam o pesquisador num patamar diferente do professor simplesmente. Contudo, ainda assim, o que caracteriza o lingüista aplicado é a aplicabilidade de suas descobertas, é a teoria na prática, é a possibilidade de sair da teorização para a tentativa de mudança, sem jamais deixar de levantar dúvidas sobre suas próprias conclusões.

1.5. Organização do trabalho

A dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo discorre-se sobre a relevância do objeto de estudo, a justificativa, os objetivos e perguntas de pesquisa e a metodologia que nortearam o estudo.

O capítulo dois discute os tópicos fundamentais ao trabalho, as teorias a respeito da afetividade, seu papel, e influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Trabalhou-se com a teoria da Hipótese do Monitor de Krashen, mais especialmente com a noção de filtro afetivo. Buscou-se apresentar as concepções de aprender língua, de motivação, ansiedade, auto-estima, autoconfiança e afetividade.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados e as conclusões parciais da análise. Finalmente trazemos as considerações finais e algumas recomendações para futuros estudos.

Capítulo II: Uma imersão no domínio afetivo do processo de ensino-aprendizagem de LE

Nossos objetivos pedagógicos deveriam não apenas incluir o suprimento de insumo compreensível, mas também a criação de situações que incentivem um filtro afetivo baixo.

Krashen (1982, p. 32)

2.1 Introdução

Neste capítulo, abordaremos os tópicos que estão ligados ao tema principal da pesquisa. Começaremos pelo Modelo de Operação Global de Ensino desenhado por Almeida Filho (1993), para poder mostrar o lugar da afetividade nesse modelo. Da mesma forma, discutiremos brevemente a questão de aprendizagem de uma língua estrangeira e as cinco hipóteses de Krashen (1982), enfatizando especialmente a do filtro afetivo. Como o nosso estudo focaliza a afetividade, trazemos os conceitos de motivação, ansiedade, auto-estima e autoconfiança, assim como o de afetividade. O conceito de equação será explicitado com o significado adotado na pesquisa.

Muitos autores têm se dedicado ao estudo de questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública, dentre eles Almeida Filho (1993, 1997, 1999); Leffa (1998, 1999); Moita Lopes (1996); Vieira-Abrahão (1992, 1996, 1998); Alvarenga (1999); Freitas (1996); Basso (2001); Contin (2003); Costa (2005), etc. Esses autores se referem às abordagens e condições de ensino, à qualificação dos professores, à motivação dos alunos e de professores e, conseqüentemente, aos resultados que isso provoca no processo de ensino-aprendizagem.

Peck (apud Tonon, 1996) afirma que as pesquisas em sala de aula são importantes para se descobrir como os professores de línguas realmente ensinam em oposição ao que dizem ensinar. Moita Lopes (1996) defende que a pesquisa em sala de aula seja crucial para

gerar conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de LE. Para esse autor, “somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina” (Moita Lopes, 1996, p.165).

Analisando os resultados de pesquisas realizadas na área, constatamos que o cenário do ensino de língua no país não parece ter se alterado muito nos últimos anos, embora a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 enfatize a necessidade de se aprender pelo menos uma língua estrangeira moderna (doravante LEM) a partir da 5ª no ensino fundamental e no ensino médio. A lei dispõe que seja incluída uma LEM como obrigatória, e uma segunda como optativa, o que poderia se considerar hipoteticamente um avanço. Os órgãos oficiais reconhecem as dificuldades pelas quais os professores da rede pública e estadual estão passando e, às vezes, tentam executar mudanças para melhorar o ensino de LE, mas tais mudanças ainda não são relevantes.

As dificuldades para a realização do ensino de LE nas escolas públicas, tais como baixos salários dos docentes, classes numerosas, falta de materiais, excesso de aulas semanais, falta de motivação, dentre outros, não podem justificar o desinteresse do professor. Oliveira (2004) afirma que professores de Inglês do Estado de Goiás que atuam na rede oficial de ensino sentem-se desmotivados e sem esperança com o trabalho por eles desenvolvido nesse contexto. Por outro lado, a crença de alguns professores de não ser possível aprender a ensinar Inglês nas escolas públicas pode contribuir para que o ensino dessa disciplina não seja de qualidade nessas instituições de ensino. Os principais problemas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de línguas na rede pública podem ser sintetizados da seguinte maneira: alunos e professores desmotivados, carga horária insuficiente, classes heterogêneas e numerosas e baixa remuneração salarial.

Para que mudanças duradouras e relevantes ocorram no ensino de línguas nas escolas públicas é necessário, segundo Almeida Filho (2005), que todas as pessoas que atuam ou não nesse contexto procurem fazer algo por elas.

A seguir discutiremos algumas questões relacionadas ao tema de nossa pesquisa.

2.2 O Modelo Global de Ensino de Línguas

Segundo Almeida Filho (1993), a “Operação Global de Ensino de uma Língua Estrangeira é exatamente todo o processo de planejamento dos cursos, unidades, produção ou seleção de material e os procedimentos e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes” (Almeida Filho, 1993, p. 21).

Para o autor, mais no que tange ao aprendiz, a abordagem de aprender refere-se às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno. Seria necessária, então, uma análise para se conhecer as características individuais tais como atitude, motivação, bloqueios, capacidade de risco e níveis de ansiedade de cada aprendiz e, igualmente, do professor.

O Modelo de Operação Global de Ensino compreende algumas dimensões: o planejamento de cursos (unidades); a escolha e elaboração de materiais (seleção); o método (experiências de aprender do aluno); a criação de experiências com a nova língua e a avaliação do desenvolvimento do programa e dos alunos que são construídas ao longo do processo de ensino e podem ser trabalhadas ordenadamente. Almeida Filho (1993) afirma que, mesmo sendo todo o sistema da operação global “ecológico” e harmonizador, ainda assim é comum haver contradições e conflitos, pois uma abordagem eclética de ensino favorece ações teoricamente conflitivas, mesmo que na prática tudo possa parecer acomodado.

A aquisição de uma língua ocorrerá não apenas porque o professor criou um ambiente comunicativo adequado, pois isso, na realidade, não é suficiente, mas sim, e principalmente, porque considerou o aluno uma pessoa completa, com sentimentos, fantasias, problemas, inseguranças; um aluno que possui um mecanismo interno que funciona como um filtro afetivo por onde o insumo (amostras da língua oferecidas pelo professor em sala de aula) pode ser filtrado, e que envolve vários fatores, como a ansiedade, a motivação, a capacidade de risco, etc, sobre alguns dos quais faremos referência mais adiante. Assim, a aquisição terá como ponto de partida o insumo trabalhado em sala de aula, o que contará com algumas qualidades específicas que proporcionem bem-estar ao aluno e configurem o filtro afetivo positivamente. Só assim o insumo será filtrado e,

efetivamente, internalizado. No próximo tópico, abordaremos a questão da aprendizagem de uma LE.

2.3 O que é aprender uma língua estrangeira

A aprendizagem de LE nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs é apresentada como possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Sendo assim, ela deve se centrar no engajamento discursivo do aprendiz. Segundo o documento, é fundamental que o ensino de LE seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Nessa visão, a aprendizagem é de natureza sócio-interacional, pois aprender seria uma forma de estar no mundo social com alguém num contexto histórico, cultural e institucional.

Primeiramente para que o ensino de LE tenha uma função formativa no sistema educacional deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante levando à atitude fatalista de que uma LE não pode ser aprendida na escola. (Brasil, 1998, p. 65).

No documento também se faz alusão à questão afetiva.

A dimensão afetiva também não deve ser negligenciada. Na formação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social, devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma LE é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo (Brasil, 1998, p. 66).

Para Dörnyei (1994), a aprendizagem de uma língua é complexa e envolve não apenas os fatores sociais e ambientais, mas as diferentes características da personalidade dos alunos na sua dimensão emocional e cognitiva.

Assim, a sala de aula, além de se constituir um lugar em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, constitui-se também uma situação social, e a vida construída nesse contexto advém da interação entre professores e alunos, de situações em que se inter-relacionam culturas diferenciadas e se intercambiam conhecimentos. Na sala de aula, alunos e professores constroem a sua própria dinâmica com as marcas das ações do professor, das reações dos alunos diante das ações do professor e das ações e reações dos alunos entre si.

De acordo com Oxford (1996), a diferença entre aprender uma segunda língua e/ou uma língua estrangeira é sempre em termos do local onde a língua é aprendida e de quais funções sociais e comunicativas a língua tem lá. O inglês, como língua internacional, possui funções sociais e comunicativas em todos os países do mundo.

Para Almeida Filho,

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesse (na dificuldade inerente à faixa etária de expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. São ainda esses valores que contribuem para determinar quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares (Almeida Filho, 1993, p. 23).

Assim, a língua como processo de comunicação real é fruto de transações reais entre pessoas reais. Isso quer dizer que a interação entre indivíduos que partilham motivações, no mínimo, semelhantes para aprender uma língua estrangeira é parte inquestionável do processo de aprender ou ensinar. Ou seja, no processo, o aprendiz passa de receptor de

conhecimento a manipulador e até mesmo criador de processos, por meio do uso da língua num determinado contexto.

Para Jean Piaget, filósofo suíço, no que se refere à origem e evolução do conhecimento, “a crença é de que cada pessoa constrói ativamente seu modelo de mundo a partir da interação de suas condições maturacionais com o ambiente que o rodeia” (apud Goulart, 2003, p. 130).

Nesse sentido, Vigotsky, em seu discurso pronunciado em 1923, durante o Congresso Soviético de Neuropsicologia, afirma que “a linguagem e o pensamento têm origens sociais, não se explicando apenas pela maturação, mas derivando da interação da pessoa com a cultura” (apud Goulart, 2005, p.131). Vigotsky chegou a propor a análise dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

Já na França, Henry Wallon sustenta que

o ser humano, diferentemente dos outros animais, apresenta-se carente em sua infância, e o intercâmbio capaz de promover o seu desenvolvimento se dá com o meio social ou, mais precisamente, o meio humano. Portanto, é integrado com este meio que ele estabelece suas relações com o ambiente físico. Logo, revendo o conceito darwinista de interdependência, Wallon considera que a espécie humana, em razão de sua imperícia inicial, vive em sociedade para adaptar-se ao mundo físico, e insiste no papel histórico do progresso da humanidade (apud GOULART, 2003, p. 132).

Outro grupo de teóricos considera que o conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência que o sujeito vai acumulando. Essa posição, denominada empirismo, tem como alguns de seus representantes J. B. Watson e B. F. Skinner. Levando ao extremo o determinismo ambiental, Watson chegava a considerar que poderia transformar qualquer criança, vinda de qualquer meio, naquilo que se desejasse. O autor expressa, desse modo, sua crença de que o homem é produto do meio, bem como sua expectativa de que a mente humana seria uma “tábua rasa” na qual se registraria aquilo que se pretendesse.

Quando se fala de conhecimento, é importante destacar que, segundo Piaget,

O conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente (...) cada um constrói, ao longo do seu processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo e (...) a chave principal do desenvolvimento é a própria ação do sujeito. Ele é, pois, construtor ativo do seu conhecimento (apud Goulart, 2003, p. 133).

Para o mesmo autor,

O modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna, isto é, de formação dentro da mente de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior. Piaget denominou a postura teórica por ele encabeçada de construtivismo, por realçar que o homem é construtor de seu conhecimento (apud Goulart, 2003, p. 133).

No que se refere à fala e à inteligência humana, segundo Vigotsky,

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vigotsky, 1988, p. 27).

Quando nos referimos a como ensinar e como aprender, tratando-se da língua materna, fala-se e compreende-se antes de se ler e de se escrever. A aprendizagem de uma língua estrangeira, porém, é um processo mecânico, quando trata dos novos sons associados aos que já se sabe na língua materna. É mecânico, ainda, quanto à memorização desses sons por meio da repetição. Ela requer tanto exercício e esforço intelectual quanto mudança de hábitos. A língua é comportamento e, sendo assim, deve ser fortalecida pela prática: o

aprendiz deve sempre ter que dizer algo a alguém, seja a um nativo, a um colega, a um professor ou até a si próprio.

Outro aspecto interessante é a necessidade de se contatar a cultura da língua que se aprende, sob pena da impossibilidade do aprendizado. Parece claro que sem conhecer as situações culturais em que a língua acontece, pode-se perder o significado e, por isso, a importância da vinculação da língua à cultura. No caso deste trabalho, essa vinculação passa a ser uma opção, pois os professores em questão jamais saíram do país, alguns nem sequer de seus estados. Há que se destacar que, apesar da importância do fator cultural ser aceita aqui, não se pode negligenciar a realidade: seres humanos têm certas atividades e certos comportamentos básicos compartilhados por todos, independente da cultura: todos falamos, todos comemos, todos nos divertimos, todos sentimos emoções, dores, alegrias etc. Pode-se, dessa forma, ensinar, sim, uma língua estrangeira afastada de seus traços culturais, baseando-se nessas premissas comuns a todos os seres humanos, ou seja, nem sempre a compreensão da cultura é imprescindível para que o significado das situações colocadas fique claro.

Nesta pesquisa não será tratada a linguagem, nem como encarnação de idéias, nem como código possuidor de várias camadas de complexidade. Não estará sendo questionada em seu aspecto tão abstrato nem tão científico do ponto de vista lingüístico. Será, sim, verificada a possibilidade de a atividade do professor poder resolver problemas durante o processo.

Ao se tentar definir o que é língua estrangeira, encontramos em Almeida Filho idéias muito práticas.

Língua Estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos Outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica (Almeida Filho, 1993, p.11).

O autor afirma ainda que a língua começa estrangeira e vai se “desestrangeirizando” à medida que vai sendo aprendida e usada.

Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida. Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria, assim, fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracassos e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo. (Almeida Filho, 1993, p.13).

No percurso trilhado sobre a afetividade do professor de Inglês, cabe, aqui, fazer algumas referências sobre o papel verdadeiro do professor. Quer nos parecer que a cultura de aprender ou de ensinar engloba uma gama tão imensa de variáveis, que o professor, consciente de suas limitações, deveria assumir o papel de pesquisador de sua própria atuação. A verdadeira dimensão do trabalho do professor só emergirá por meio da percepção crítica sobre os processos que englobam o aprendizado. Portanto, ao professor, que não é mais obrigado a ter todas as respostas como antigamente, só resta praticar com mais destreza o compartilhar de seu conhecimento limitado com os alunos. O professor pesquisador em Linguística Aplicada, por excelência, busca, incessantemente, o compartilhar de idéias, bem como levanta hipóteses, aprende e ensina a pesquisar. Aprende a pesquisar, sim, uma vez que a educação no Brasil não prioriza a pesquisa como deveria, desde os primeiros anos escolares.

Essa postura tão flexível em relação ao professor traz mudanças radicais em todo o processo: o saber não mais pode se apresentar com idéias imutáveis, pois que, ao afirmar um conhecimento como sendo acabado e completo, o professor fecha a porta a outras possibilidades. O compromisso com a pesquisa, dessa forma, deve semear nos alunos não somente o gosto e o valor da atitude crítica, como também, não menos importante, libertar o professor do mito do eterno detentor do saber.

Esse assunto já foi muito bem colocado por Rivers, quem afirma que “o professor deve se manter sempre atuante e vigilante, informando-se, fazendo cursos, sempre a par de novas informações” (Rivers, 1975, p. 373).

Deve-se ainda lembrar que repousa nas abordagens de ensinar do professor um objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar. É o desenvolvimento de competências na língua-alvo. Embora quase sempre os professores sonhem com algum sinal que indique que a nova língua está servindo para o aluno se comunicar de alguma forma, quando o aluno aprende sobre a língua-alvo, conhece e recita regras e generalizações, não consegue atingir uma interação com outros falantes dessa língua, isto é, não atinge uma competência comunicativa plena.

Importante frisar que, conforme vemos em Almeida Filho (1993), ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística, sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência lingüística sem poder fazer uso comunicativo da língua. Uma sub competência da competência lingüística freqüentemente trabalhada pelos professores em suas aulas é o conhecimento metalingüístico (mais freqüentemente) e, também, o meta comunicativo (com menor freqüência). Segundo Almeida Filho, “para determinar os contornos e essências de uma dada abordagem de ensinar no quadro de forças em que ela forçosamente ocorre, é preciso recorrer a procedimentos de análise específicos que denominarei análise de abordagem” .

2.4 As cinco hipóteses de Krashen

Afunilando o tema da afetividade para o campo do aprendizado de línguas, mais recentemente, temos a teoria do Filtro Afetivo, de Krashen (1987), segundo a qual variáveis

afetivas interferem no processo de aquisição de uma segunda língua. Isso significa que, dependendo da intensidade do filtro afetivo, o aluno fica mais ou menos receptivo à aprendizagem.

É importante entender aqui que as aulas que promovem um filtro afetivo baixo são, portanto, as que desencorajam sentimentos como ansiedade, falta de motivação, falta de auto-estima, enfim, sentimentos negativos advindos de razões diversas, como excesso de repetição, cobrança precoce de produção imediata e correta, fluência e desrespeito ao período silencioso. Esse período silencioso é apenas uma característica existente em alguns alunos, quando, mesmo envolvidos no processo, preferem se abster de falar. Tal período pode durar semanas, meses ou até mesmo mais de um ano.

O Modelo do Monitor de Krashen (1977, 1982, 1985) baseia-se em cinco hipóteses: 1) a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem; 2) a hipótese do monitor; 3) a hipótese da ordem natural; 4) a hipótese do insumo; e 5) a hipótese do filtro afetivo.

A hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem considera que há duas formas de apropriação de uma LE: por meio da aprendizagem, processo consciente, por intermédio do qual se adquire um conhecimento formal sobre a língua; e aquisição, processo automático, inconsciente, que se desenvolve por força da necessidade de comunicação. Para Krashen, a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e por meio da aprendizagem nunca se chegará ao nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, que só ocorrerá se houver aquisição.

De acordo com a hipótese do monitor, o conhecimento consciente das regras gramaticais tem uma única função, atuar na produção dos enunciados como um monitor, um corretor que os modifica caso não estejam de acordo com as regras aprendidas. Esse monitor entrará em ação se o falante precisar querer corrigir-se (o foco está na forma) e se conhecer as regras. No entanto, é preciso levar em consideração que a correção lingüística pode gerar insegurança e frustração, além de um discurso menos fluído. Provavelmente, alcançará melhores resultados o aluno que souber dosar a utilização do monitor. Nesses casos, o professor deve estar muito atento e preparar atividades que favoreçam o uso espontâneo da língua-alvo e a necessidade de adquirir uma linguagem mais fluente.

Com a hipótese da ordem natural, Krashen (1985) declara que há uma ordem previsível na aquisição de estruturas gramaticais da LE, ou seja, algumas regras são

internalizadas antes que outras. O autor reconhece que existem variações individuais, mas acredita que esse fato não compromete a sua hipótese, pois existem fortes indícios de que determinadas regras são adquiridas antes que outras.

Por sua vez, com a hipótese do insumo, o autor considera que a aquisição de uma segunda língua ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras de língua-alvo que estejam um pouco além do seu nível atual de competência lingüística ($i + 1$). De acordo com Krashen, se o insumo for compreensível e suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida, e a fala, que não deve ser ensinada diretamente, emerge como resultado da competência construída via insumo compreensível. Essa hipótese é sustentada por algumas evidências, a saber: o período de silêncio, decorrente do processo de construção de competência via compreensão de insumo; diferenças na faixa etária, que pressupõe que o adulto aprende mais rapidamente, embora pesquisas comprovem que a criança geralmente é superior ao adulto na aprendizagem de LE; a insuficiência de *input* compreensível; o efeito da exposição, que trará benefícios ao aprendiz se contiver insumo compreensível; a fala materna; pesquisas de comparação de métodos; programas de imersão; o sucesso de programas bilíngües; a hipótese da leitura.

Juntas, essas cinco hipóteses pretendem explicar a variedade e multiplicidade dos fenômenos de aquisição de LE. Trata-se, portanto, de uma teoria que pretende abarcar amplamente as características fundamentais desse fenômeno.

2.5 A hipótese do Filtro Afetivo

De acordo com Krashen (1985), o conceito de filtro afetivo foi proposto por Dulay & Burt. Para o autor, os fatores afetivos têm uma importância considerável, pois estão diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de uma L2-LE e aos resultados obtidos ao longo desse processo.

A hipótese do filtro afetivo capta a relação entre as variáveis afetivas e o processo de aquisição de L2 através da asseveração de que os adquirentes variam no que diz respeito à rigidez ou nível dos seus filtros afetivos. Aqueles cujas atitudes não forem ótimas

para aquisição de uma L2 não só tenderão a buscar menos insumo, mas também apresentarão um filtro afetivo alto ou rígido; mesmo que entendam a mensagem, o insumo não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, ou seja, o dispositivo de aquisição (Krashen, 1982, p. 31).

Segundo Krashen (1985), a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis, tais como: motivação, baixa ansiedade e elevada autoconfiança. Essas são variáveis afetivas relacionadas ao sucesso de aquisição de L2, de acordo com o mesmo autor, e também possíveis causas de um filtro afetivo alto. São conceitos amplos e complexos que ainda merecem melhores e profundas análises. Apenas a exposição ao *input* não é suficiente, é preciso que o aprendiz esteja afetivamente predisposto a recebê-lo. O autor acredita também que nem todo *input* consegue transformar-se em aquisição, uma vez que o que ele denomina de filtro afetivo é uma espécie de bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para aquisição da linguagem. Se o filtro afetivo estiver alto, o aprendiz pode entender o que ouve e lê, mas o *input* não chegará ao LAD (Dispositivo de Aquisição da Linguagem), e, ainda que exposto intensamente à língua-alvo, o aluno não atingirá um nível lingüístico semelhante ao de um falante nativo. O filtro afetivo, embora possa existir desde a infância, ganha força durante a puberdade e não deve atingir nível muito baixo novamente.

Carioni (1988) afirma que, após os experimentos acerca da hipótese do filtro afetivo, alguns tabus relacionados à idade ideal para aprender uma língua, assim como a aculturação e a exposição caem por terra. Toda a força dessas variáveis se reduz à sua maior ou menor contribuição para a obtenção de *input* compreensível com baixo filtro afetivo. A pesquisa de Turula (2002) indica que a idade cronológica avançada é um agravante em situação de tensão e ansiedade. A autora ressalta que a ansiedade na aprendizagem de LE fica mais forte e difícil de ser superada em alunos adultos.

McLaughlin (1987) concorda com Krashen em que os fatores afetivos desempenham um papel importante na aprendizagem de línguas. No entanto, faz algumas críticas à hipótese do filtro afetivo. Para o autor: 1) não há necessidade de criar-se um conceito como o de filtro afetivo para tentar explicar que alguns fatores psicológicos

interferem no processo de aquisição; 2) Krashen não esclarece se o filtro afetivo é um mecanismo que apenas restringe e limita a entrada de *input* nem se um indivíduo desmotivado apresentará um filtro afetivo alto. Além disso, a teoria equipara os conceitos de indiferença e alta motivação; 3) a teoria de Krashen não explicita como opera efetivamente o filtro afetivo, ou seja, como esse filtro determina quais partes da língua atingirão ou não o dispositivo de aquisição da linguagem; 4) é difícil demonstrar com pesquisas qualquer relação entre fatores psicológicos e aprendizagem de línguas, pois apresentam uma correlação direta apenas até certo ponto, e, por outro lado, nem sempre quanto maior for a motivação maior será a aprendizagem. Auto-estima super elevada e motivação em excesso também podem comprometer o processo, enquanto uma baixíssima ansiedade pode dificultar o interesse pela aprendizagem. No entanto, todas essas dificuldades de caracterização não impedem de se considerar o papel importante que a teoria de Krashen desempenha nos estudos de aquisição da linguagem.

A seguir trataremos das variáveis afetivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, começando pela motivação.

2.6 A motivação

A motivação tem sido área de interesse em diversas disciplinas que procuram entender o comportamento humano, sendo considerada um dos fatores principais que influencia o sucesso ou não da aprendizagem de uma LE, a que sustenta esse processo.

A vontade, a curiosidade, a necessidade de vencer algum obstáculo, a persistência para alcançar um determinado lugar profissional ou social e até mesmo a tentativa de dinamizar o círculo de amizades, todas essas possibilidades podem ser enquadradas nas motivações. Elas, por sua vez, se encarregam de guiar o professor ou o aluno rumo a uma ou diversas posturas tomadas durante o processo de ensinar e aprender uma língua. As motivações estão diretamente ligadas à abordagem num movimento de interdependência, uma vez que quaisquer interferências em uma delas reverberarão na outra. As motivações, dessa forma, estão ligadas à abordagem, na medida em que ela se define como uma postura a ser adotada e desenvolvida pelo professor, variando a cada situação, se assim for necessário. Envolve habilidades mentais e emocionais, valores, crenças, intuições, ações e

comportamentos.

Para Almeida Filho,

Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino. A análise de abordagem através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino permitem-nos explicar com plausibilidade por que os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem. Esse é, indubitavelmente, um procedimento com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13-14).

Dörnyei (1990), por exemplo, interessado no papel da motivação na aprendizagem de línguas, realizou um estudo com alunos da língua inglesa na Hungria e observou a existência de dois subsistemas motivacionais: o Subsistema Motivacional Integrativo e o Subsistema Motivacional Instrumental. Primeiro o autor define a motivação como a escolha por uma ação particular, a persistência em mantê-la e o esforço despendido para fazê-la. Por essa definição se pode perceber que a motivação não é um elemento estático e sim um processo que pode ser afetado enquanto a ação está em progresso. Ao tratar dos dois subsistemas motivacionais, o autor afirma que o Subsistema Motivacional Integrativo é composto de atitudes, orientações e motivos centrados nas predisposições afetivas do indivíduo, na sua vontade de aprender uma língua para, assim, poder fazer parte de uma comunidade falante dessa língua; e que o Subsistema Motivacional Instrumental, como o próprio nome sugere, envolve motivos puramente extrínsecos ao indivíduo, isto é, a aprendizagem de uma língua está ligada aos benefícios que tal proficiência nessa língua lhe trará.

Os resultados desse estudo mostraram que motivos de ordem instrumental contribuem para a motivação em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, bem como para os fatores afetivos – parte da motivação integrativa. Os dados revelaram que os alunos com alto nível de motivação instrumental apresentam probabilidade maior de alcançar um nível intermediário de proficiência na língua alvo; entretanto, para ultrapassar esse nível, precisam estar motivados de forma integrativa.

Dörnyei (1994) propõe um construto em que integra os vários componentes motivacionais, alguns já existentes na literatura, e introduz diferentes níveis de motivação. O modelo tem como base três fatores relacionados à aprendizagem de uma LE: integração, autoconfiança e avaliação do ambiente de sala de aula (colegas e professores). A partir desses três elementos, o autor desenvolve um arcabouço teórico da motivação, caracterizando-a em três principais dimensões: nível de linguagem (motivação integrativa / instrumental), nível do aprendiz (características da personalidade) e nível da situação de aprendizagem (interesse, relevância, expectativa e satisfação). Com relação ao primeiro nível, a dimensão geral da motivação pode ser descrita nos dois subsistemas – o integrativo (predisposições afetivas individuais em relação à LE, que inclui componentes sociais, culturais e etnolingüísticos, bem como o interesse por LEs em geral) e o instrumental (empenho para realização profissional ou sucesso na futura carreira).

O segundo nível do construto, o do aprendiz, envolve uma série de fatores afetivos, cognitivos e traços de personalidade, como necessidade de auto-realização e autoconfiança, ansiedade, auto-eficácia e atribuições de causalidade, aspectos reconhecidos como causas principais dos resultados de suas realizações.

Já o terceiro nível, o de situação de aprendizagem, é composto de fatores intrínsecos (realização das atividades para a aprendizagem) e extrínsecos (realização das atividades por prêmio ou nota) e de condições motivacionais que abrangem três áreas: componentes motivacionais específicos do curso (conteúdo do material pedagógico, metodologia e tarefas de aprendizagem); componentes motivacionais específicos do professor (empatia, autoritarismo, promoção de autonomia e interesse do aluno); e componentes motivacionais específicos do grupo (objetivos individuais e recompensa, objetivos da classe, etc.).

Para a análise da motivação do aprendiz de línguas, Dörnyei & Otto (apud Dörnyei, 2001) propõem um modelo teórico que envolve três fases: 1) a pré-acional, que precede a

ação; 2) a acional, durante a qual a ação está em progresso; e 3) a pós-acional, após a ação ter se concluído. Se analisarmos esse modelo, podemos constatar que serve para compreender os motivos do fracasso ou sucesso do aluno que estuda uma LE.

Gardner & Lambert (1972) também criaram um modelo, posteriormente ampliado por Gardner, em 1985, em que introduzem dois tipos de motivação (com orientação integrativa e com orientação instrumental) que, segundo eles, têm como pressuposto que a orientação do indivíduo em relação à comunidade de falantes da língua influencia o seu comportamento no aprendizado de língua.

Para os autores, a distinção entre motivação com orientação integrativa e motivação com orientação instrumental é que

A orientação integrativa se refere a uma disposição positiva em relação ao grupo de falantes de L2 e ao desejo de interagir com eles até mesmo se tornar similar aos membros valorizados desta comunidade (Gardner & Lambert, 1972, p. 271).

Para Dörnyei,

A orientação instrumental é a contraparte utilitária da orientação integrativa, referindo-se aos ganhos pragmáticos potenciais advindos da proficiência na L2, tais como conseguir um melhor emprego ou um melhor salário (Dörnyei, 2001, p. 49).

Assim como outros teóricos, Gardner & Lambert (1972) constataram que a motivação integrativa é um componente importante e poderoso para o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizado, pois se o sentimento de se associar à figura do nativo for positivo para ele, então concorrerá para uma motivação positiva, do contrário, se produzirá um distanciamento do aprendizado. Dörnyei (2001) fez um levantamento dos fatores citados por alunos como influentes nas quedas de motivação durante o aprendizado e constatou que a natureza compulsória do estudo de LE está entre os motivos mais citados para justificar a falta de motivação.

William & Burden (1997) afirmam que a motivação pode ser construída como um estado de estimulação cognitiva e emocional, que leva a uma decisão consciente de agir, que, por sua vez, leva ao aumento do esforço intelectual e/ou físico para atingir um ou mais objetivos previamente estabelecidos. Os autores William & Burden (1988) também acreditam que há mais um ponto a ser observado para minorar a ansiedade. A minimização de críticas ou o incentivo à auto-avaliação devem ser colocados em prática pelo professor em sala de aula.

Skehan (1989) define o conceito de motivação como a combinação de componentes tais como o esforço, o desejo de alcançar um determinado objetivo e as atitudes. No contexto de ensino e aprendizagem de LE, a motivação pode ser entendida como o esforço do aprendiz de atingir uma meta, um objetivo, ou seja, a aprendizagem da língua-alvo. Esse esforço pode ser traduzido no engajamento e persistência do aluno, exteriorizado em bons hábitos de estudo, no desejo de agradar os pais ou o professor e alcançar recompensa ou reconhecimento por meio das notas nas avaliações. As atitudes podem ser: 1) relacionadas às LEs em geral e à comunidade da língua-alvo estudada – muitas vezes essas atitudes estão ligadas a fantasias ou idéias vagas dos alunos de valorização da aprendizagem da LE, ou seja, a de aprender a língua dos seus antepassados, procurando retomar suas raízes, ou aprender a língua considerada universal; 2) relacionadas à situação de aprendizagem da língua-alvo.

Viana (1990) fez uma categorização de fatores responsáveis pela oscilação da motivação entre níveis altos e baixos para a atuação do aprendiz em sala de aula, a saber: a) o fator lingüístico, relacionado a aspectos de conteúdo apresentado e reconstruído em sala de aula e ao relacionamento do indivíduo com o conteúdo; b) o fator metodológico, associado à influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e reconstrução do conteúdo e avaliação; c) o fator físico-humano, a influência do estado físico, a disposição física do aprendiz; d) o fator físico-ambiental, concernente a aspectos físicos da sala de aula, ao espaço disponível, ao número de carteiras, à temperatura, etc; e) o fator sócio-ambiental, referente ao relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno; f) o fator externo, relacionado a informações e notícias sobre o povo e país da língua-alvo, opiniões dos pais, de amigos e de colegas sobre a

importância da aprendizagem de LE. Alguns desses fatores foram também mencionados por outros autores anteriormente citados.

A literatura aponta para caminhos que descrevem como o professor pode motivar seus alunos, como alunos podem ser motivados, mas não que descrevem como um professor motivado se comporta.

A seguir trataremos de outro fator importante: a ansiedade.

2.7 A ansiedade

A ansiedade é considerada mais uma das variáveis afetivas que podem influenciar o processo de aprendizagem de línguas. Muitos teóricos e pesquisadores da área de ensino de línguas apontam para o fato de que existe uma relação estreita entre ansiedade e aprendizagem de línguas. Os métodos Aprendizagem Comunitária de Línguas e Sugestopedia, dentre outros, tinham como objetivo reduzir o nível de ansiedade dos alunos incorporando atividades de relaxamento com o uso de músicas, a fim de propiciar maiores e melhores oportunidades de aprendizagem.

Spielberger (apud Rocha, 1976) propôs uma distinção entre ansiedade-estado e ansiedade-traço integrando estudos anteriores de Cattell & Scheier (1961) e as concepções teóricas de Freud. Rocha descreve a diferença desses dois conceitos apontada por Spielberger

Ansiedade-estado refere-se a um estado ou condição emocional transitória do organismo humano que varia em intensidade e através do tempo. Caracteriza-se por sentimentos subjetivos, conscientemente percebidos, de apreensão e tensão, e ativação do sistema nervoso autônomo.

(...)

Ansiedade-traço refere-se a diferenças na disposição a perceber uma ampla escala de situações estimuladoras como perigosas ou ameaçadoras e na tendência a responder a tais ameaças com reações de ansiedade-estado. As pessoas que possuem alta

ansiedade-traço tendem a perceber um maior número de situações como perigosas ou ameaçadoras do que as de baixa ansiedade-traço e a responder a situações ameaçadoras com elevação de ansiedade-estado (ROCHA, 1976, p. 13).

A ansiedade lingüística, típica do processo de aprendizagem de LE, é caracterizada pela presença de medo ou apreensão que ocorre quando o aprendiz tem que se expressar na LE. Assim, ela está diretamente ligada a situações de desempenho na língua-alvo. Horwitz et al (1991) definem a ansiedade lingüística como um complexo distinto de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados com a aprendizagem de língua em sala de aula, que surgem a partir da singularidade do processo de aprendizagem de uma LE. Os autores apresentam três componentes da ansiedade. O primeiro seria a apreensão em relação à comunicação, isto é, os aprendizes adultos têm idéias e opiniões maduras, mas um vocabulário na LE imaturo e insuficiente para que possam expressá-lo. Essa falta de habilidade para se fazer entendido ou compreender os outros traz frustrações e apreensão. Esse primeiro componente tem uma grande influência na ansiedade lingüística, uma vez que o medo e o receio impedem e inibem o aluno de se arriscar e tentar se expressar na língua que está aprendendo.

O segundo componente é o medo de avaliação social negativa, ou apreensão em relação às avaliações dos outros. Devido ao fato de os alunos serem muitas vezes inseguros de si mesmos e do que falam, segundo (MacIntyre & Gardner, 1989), eles têm medo de não serem capazes de causar uma impressão social adequada. Isso ocorre principalmente em situações em que haja outra pessoa mais fluente e capaz de fazer avaliações. Assim, a sala de aula pode se tornar um local propício à ansiedade lingüística.

O terceiro componente é a apreensão em relação à avaliação acadêmica, pois a avaliação do desempenho sempre está presente na sala de aula, sobretudo a avaliação final que pode levar à aprovação ou reprovação. Esse componente está ligado diretamente ao medo de fracassar. Comumente, os professores fazem perguntas ou pedem para os alunos fazerem algum tipo de tarefa em que a participação deles será avaliada com nota. Vários autores (Young, 1990; Gardner, Laborde, Moorcroft & Evers, 1987) sugerem que há uma

relação negativa entre testes de proficiência, por exemplo, tanto escritos quanto orais, e ansiedade.

Mas a ansiedade lingüística não só se compõe dos medos e apreensões transferidos para a aprendizagem, como também se relaciona à própria aprendizagem de LE. Uma das causas da ansiedade seria a natureza competitiva dos sistemas escolares. Young (1992) verificou que a avaliação em sala de aula deixa os alunos ansiosos. Outra causa poderia ser as crenças negativas e superficiais que os alunos têm sobre a aprendizagem de línguas. Oxford (1999) considera como correlatos da ansiedade fatores como auto-estima, tolerância a ambigüidades, habilidade do aprendiz para se arriscar, competitividade, ansiedade proveniente de avaliação, choque cultural e de identidade, ansiedade social e métodos aplicados em sala de aula, além das crenças.

Horwitz et al (1991) verificaram a existência de sentimentos subjetivos, sintomas psicofisiológicos e formas de comportamento relacionados à ansiedade lingüística. Os autores relatam que os aprendizes ansiosos possuem atitudes de “evitação”, ou seja, fogem de situações que possam colocá-los em contato com a LE. Eles podem estudar em demasia para compensar falhas, erros e dificuldades, ou evitar períodos de estudo e até mesmo não comparecer às aulas como forma de aliviar a ansiedade e tensão que sentem. Para Daly (1991), enquanto os alunos menos ansiosos participam mais ativamente das aulas e atividades em geral, os que têm ansiedade mais elevada tendem a esquivar-se de participações verbais.

Segundo Wigfield & Eccles (1989), a ansiedade pode afetar tanto alunos com alto como alunos com baixo desempenho. Alunos bem-sucedidos podem se tornar ansiosos devido às expectativas não realistas dos pais, dos colegas, ou mesmo suas, de que devem ter um ótimo desempenho em todas as disciplinas. No caso de alunos com baixo desempenho, se as situações de fracasso na escola se repetem, a ansiedade pode aumentar como conseqüência do desempenho considerado “pobre”.

Bandura (1986) afirma que o julgamento do individuo sobre sua competência para executar uma determinada tarefa é o mais forte indicador da motivação e do comportamento humano. Isso quer dizer que as crenças influenciam a forma como os aprendizes se sentem durante a aprendizagem de LE, podendo ela ser positiva e proporcionar uma aprendizagem bem-sucedida, ou negativa e levar à ansiedade e inibição

do aprendiz. Portanto, podemos considerar que as crenças têm um componente afetivo capaz de despertar emoções.

De acordo com os resultados de pesquisas, o fator ansiedade lingüística é relevante em qualquer abordagem e método de ensino de línguas, dada a sua grande influência no processo de aprendizagem de LE, o que demonstra que é necessário reduzir ao máximo o estresse e a ansiedade para que os alunos possam ter um ambiente mais propício à aprendizagem (Krashen & Terrell, 1983). Por outro lado, é preciso que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre o tema da ansiedade que possam mostrar como esse estado psicológico pode afetar o aprendizado de uma LE.

Prince (1991) realizou uma pesquisa que trouxe alguns resultados em relação à ansiedade e à auto-estima dos aprendizes, revelando o julgamento que eles faziam de si mesmos e de suas próprias capacidades. Em geral, sentiam-se frustrados consigo mesmos por não poderem se comunicar. Assim, a auto-estima fica vulnerável, pois se consideram incompetentes ou limitados para se expressar na língua-alvo. A ansiedade lingüística pode então ser uma espécie de ameaça à auto-estima na medida em que os destitui de seu meio normal de comunicação, tira a liberdade de cometer erros e os torna incapazes de se expressarem adequadamente.

A auto-estima e a autoconfiança serão abordadas no tópico seguinte.

2.8 A auto-estima e a autoconfiança

Há alguns traços de personalidade como perseverança, superação de dificuldades, autoconfiança, determinação, flexibilidade que caracterizam a auto-estima do aprendiz e que não têm sido discutidos pelas pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em Psicologia, de acordo com Sedikides & Gregg (2003), auto-estima inclui a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau. A auto-estima envolve crenças e emoções auto-significantes (triunfo-desespero, orgulho-vergonha), encontra expressão no comportamento (assertividade-temeridade, confiança-cautela), pode ser construída e se transformar numa característica permanente de personalidade ou numa condição psicológica temporária.

Assim, a auto-estima seria a capacidade de experimentar a existência consciente de nosso potencial e nossas necessidades reais, de confiar em nós mesmos para alcançar determinados objetivos, independentemente das limitações que tenhamos ou das circunstâncias externas geradas pelos diferentes contextos em que nos corresponda interagir.

Coopersmith ressalta que:

Por auto-estima referimo-nos à avaliação que o indivíduo faz e costumeiramente mantém de si próprio que expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica até que ponto um indivíduo julga-se capaz, significativo, bem sucedido e valioso. Em resumo, auto-estima é um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem em relação a si próprio. É uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por relatos verbais e outros comportamentos expressivos explícitos (apud Brown, 1994, p. 137).

Brown (2000) afirma que existem três tipos de auto-estima: a **global** (deve ser estável no adulto amadurecido; é resistente à mudança, a não ser que passe por um processo de terapia); a **específica** (atuação do indivíduo em situações específicas no trabalho, em casa, etc.; relaciona-se também a alguns traços mais discretos de personalidade, como inteligência, habilidade comunicativa, empatia e flexibilidade); em **tarefa** (relacionada a determinadas tarefas em situações mais específicas).

O autor fez um estudo em que relacionou os três níveis de auto-estima por ele propostos, no desempenho de uma atividade de produção oral no ensino de Francês por alunos estadunidenses, e mostrou que há uma correlação positiva entre os três níveis de auto-estima e um bom nível de desempenho da produção oral, principalmente no nível da auto-estima em tarefa.

Andrés (1999), numa pesquisa realizada com o objetivo de fortalecer a auto-estima de alunos, verificou que a experiência, freqüentemente subestimada, teve uma repercussão muito positiva na aprendizagem de LE e nas relações sociais.

Pessoas com alta auto-estima superam os seus problemas ou dificuldades pessoais; defrontam os novos desafios com otimismo, tentando superar o medo; comunicam-se com facilidade e gostam de relações sociais, valorizando a amizade; não necessitam da aprovação dos restantes; não se consideram melhores nem piores que os outros. Pessoas com baixa auto-estima, por sua vez, têm falta de credibilidade em si mesmos; são inseguros; têm baixo rendimento; não alcançam as metas propostas; sentem-se inibidos para participar ativamente na vida social; temem correr riscos; evitam, a todo custo, emitir suas opiniões, valores, pensamentos, dentre outros.

Resoner (1982) afirma que há cinco componentes importantes da auto-estima: 1) o senso de segurança; 2) o de identidade; 3) o de pertença; 4) o de propósito e; 5) o de competência pessoal. Conforme esse autor, os professores deveriam desenvolver esses componentes. Já Brown (1994) menciona níveis de auto-estima apontando para três tipos: a global, que tem a ver com a auto-imagem geral; a específica, que está relacionada com a avaliação pessoal em determinadas situações, e, por último, a auto-estima que está ligada a tarefas peculiares naquelas situações, como foi apontado acima. Woolfolk (2000), por sua vez, destaca o componente afetivo da auto-estima como uma reação afetiva.

Com relação à autoconfiança, é a capacidade de utilizarmos o ego em circunstâncias várias que possam estar exigindo ação. A apreensão de incapacidade, que é o fato básico na falta de autoconfiança, pode advir de uma ou mais causas, como, por exemplo, do fracasso e desapontamento que decorreu de algum empreendimento que se esperava resultasse em sucesso. Se esse empreendimento era de grande importância para o indivíduo, o fracasso pode dar origem a um trauma psicológico, fazendo com que se torne inibido, carente da necessária auto-afirmação. Assim, possivelmente essa pessoa jamais aceitará um empreendimento que requeira uma capacidade ou talento que talvez possua, mas que, por não estar consciente das aptidões que possa ter, sua confiança em si mesma diminui.

É importante entender que o estado de segurança só pode partir de dentro de cada um e que, portanto, é preciso se ter uma profunda compreensão de quem somos. Confiar significa acreditar. As pessoas autoconfiantes têm a vida sob controle, têm sempre atitudes positivas, são decididas, têm objetivos claros, aceitam desafios, não se julgam infalíveis nem acima da verdade e sabem superar crises.

A auto-estima e a autoconfiança permeiam tudo o que pensamos e fazemos, pois é o resultado de tudo o que acreditamos ser. Por essa razão, o autoconhecimento é de fundamental importância para trabalharmos a nossa auto-estima, ou seja, confiarmos em nós mesmos, reconhecermos nossos valores, nos sentirmos competentes, capazes e nos tornarmos independentes da aprovação dos outros.

2.9 A afetividade

Dourado e Sperb (2002) acreditam que a investigação dos fatores afetivos ainda é uma questão incipiente dentro dos estudos de aquisição e aprendizagem de L2 e LE. É preciso entender que não se deve dissociar o aspecto cognitivo do afetivo, pois a aprendizagem de língua estrangeira pode se beneficiar muito do estímulo a fatores emocionais (Arnold & Brown, 1999).

Segundo Brown (2000), o domínio afetivo é de difícil descrição científica, pois é muito complexo subdividir e categorizar os fatores envolvidos.

Vigotsky (2000) estuda a relação entre intelecto e afeto. Segundo o autor, cada idéia que temos contém uma atitude afetiva. Essa atitude afetiva é o produto da transformação de uma idéia em relação ao fragmento da realidade à qual se refere. Para o autor,

(...) O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. (...) Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vigotsky, 2000, p. 187).

Se o significado da palavra pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao do pensamento, e se pensarmos que cada idéia que temos contém uma atitude afetiva, (palavras do autor), podemos concluir que a palavra carrega essa dimensão afetiva em seu significado. Para entendermos uma pessoa, então, não basta que entendamos suas palavras; é preciso que conheçamos sua motivação (desejos, necessidades, emoções).

Bloom, Krathwohl e Masia (1972), por outro lado, vêem a afetividade de forma bem diferente. Segundo esses autores, a classificação dos objetivos referentes ao domínio cognitivo apresentou problemas mais facilmente solucionáveis do que a classificação dos objetivos pertencentes ao domínio afetivo. Embora quase todo professor esteja alerta para os indícios de interesses e atitudes desejáveis e para o desenvolvimento do caráter de seus alunos, os autores alegam que o que acaba sobressaindo é a observação de características inusitadas e não há uma sistematização de objetivos desejáveis no sentido do desenvolvimento afetivo. Essa situação, entretanto, é desfavorável no sentido de que:

(...) sob algumas condições, o desenvolvimento de comportamentos cognitivos pode, verdadeiramente, destruir certos comportamentos afetivos desejados e que, em vez de uma relação positiva, entre o crescimento, entre comportamento cognitivo e afetivo, é concebível que possa haver uma relação inversa entre crescimento nos dois domínios (Bloom, Krathwohl e Masia, 1972, p. 18).

Assim, segundo esses autores, primeiramente é necessário definir mais claramente os objetivos no domínio afetivo e, dessa maneira, instrumentalizar o professor para que ele possa avaliar o crescimento dos alunos de acordo com seus objetivos. Por outro lado, é preciso facilitar a comunicação entre professores, pesquisadores de currículo, psicólogos e outros cientistas com o intuito de desenvolver uma melhor compreensão de como os comportamentos afetivos se desenvolvem e de como e quando podem ser modificados, e também do papel da escola em desenvolvê-los.

Freire (1996) acredita que o professor precisa querer bem aos educandos e à própria prática educativa. Para ele, a afetividade está relacionada ao cuidado e ao respeito dirigidos ao educando, é o compromisso sincero selado entre professor e aluno; o desrespeito à educação, aos educandos e aos educadores prejudica a prática educativa no sentido de termos, como docentes, nossa sensibilidade, nosso gosto e alegria pelo trabalho deteriorados. A prática educativa vivida com afetividade e alegria não deve, entretanto, dispensar a formação científica e a clareza política dos educadores. Para o autor, “a prática

educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996, p. 161).

Marchand (1985) usa o termo “par afetivo” ao se referir à relação professor-aluno. Para esse autor, a harmonia ou o desacordo desse “par afetivo” os pode levar a numerosos caminhos ou descaminhos possíveis. Segundo Marchand (1985, p. 19), é a qualidade do diálogo presente entre educador e educando “que cria entre eles um liame peculiar, ou os separa por obstáculos quase intransponíveis”. O autor também afirma que a responsabilidade maior para que a interação do par afetivo evolua positivamente é do educador. O professor é o “condutor do jogo” e, para isso, deve se preparar, não somente se preocupando com instrução ou conhecimento técnico profundo, mas também com a cultura interior de sua personalidade, com o cultivo do seu Eu, que pode ser feito por meio de higiene intelectual e disciplina afetiva.

Monteiro e Nascentes (2003) realizaram uma pesquisa relacionada com o tema da afetividade no ensino-aprendizagem de línguas. Na pesquisa, observaram que a atmosfera positiva criada pelo professor viabiliza a redução de tensão. As autoras citam a hipótese do filtro afetivo para respaldar o que fora observado. Elas concluem que os fatores externos e internos são expressos pelo medo e a tensão que os aprendizes sentem ao falar a língua-alvo na sala de aula.

Aoki (1999), em seu estudo sobre o afeto e o papel do professor no desenvolvimento da autonomia dos alunos, relata como dois alunos diferentes, ao passar pela mesma experiência, avaliam-na de forma completamente distinta. Depois de vivenciar a ausência do professor durante um exercício que tinha como objetivo desenvolver a autonomia, um aluno diz ter sentido a indisponibilidade do professor como um fator negativo, enquanto uma aluna encara a ausência do professor como uma oportunidade de exercitar suas capacidades e as capacidades de seus colegas de classe. A autora conclui, então, que o professor deve conhecer seus alunos interagindo com eles e que a negociação é um aspecto importante na relação professor-aluno. Aoki acha crucial que

os professores estejam abertos a negociações, não somente porque os alunos precisam vivenciar a fase da experiência, mas também porque o ato da negociação carrega a importante mensagem de que

o relacionamento professor-aluno não tem que ser, necessariamente, um relacionamento entre controlador e controlado (Aoki, 1999, p. 148).

Quanto ao papel da afetividade na aprendizagem de língua, Aoki observa que seus alunos geralmente se referem aos sentimentos e às emoções que vivenciam na aprendizagem nas suas auto-avaliações.

Spitalnik (1996), por sua vez, em seu trabalho, focaliza a interação em sala de aula entre três professoras e seus alunos durante o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, com o propósito de investigar a expressão sociolingüística dos afetos positivos sinalizados por meio de estratégias discursivas que criam envolvimento ou vínculos de afeto. A autora observou que as relações de aprendizagem estão marcadas estrategicamente por afeto positivo para criar envolvimento ou vínculo de afeto positivo entre os participantes e que o afeto lingüisticamente expresso por meio de estratégias discursivas funciona para construir uma relação de aprendizagem.

Assim, o envolvimento ou vínculo de afeto positivo criado com a interação em sala de aula permite que sejam negociados os desentendimentos sem que a relação entre os participantes seja prejudicada, promovendo, assim, a aquisição da competência comunicativa do aluno na língua-alvo, além de ser um sinalizador do vínculo de confiança que, por sua vez, marca os papéis sociais que os participantes ocupam: o papel de professor – par mais competente – e o papel de aluno.

Por outro lado, a nossa afetividade se desenvolve num ambiente globalizado e complexo. Alunos, professores, toda a comunidade se movimenta dentro de uma civilização voltada para a busca do material, numa postura ansiosa e tensa, diante de tanta competição.

O professor é, sem dúvida alguma, um indivíduo em posição de liderança, cujo contato pessoal e freqüente com os alunos influencia a formação de valores. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é, voltamos a lembrar, equacionar a relevância da afetividade no processo de ensino e aprendizado de língua inglesa. Uma vez que a posição de liderança do professor pode marcar grandemente seus alunos, por meio do reconhecimento da importância de sua postura afetiva, o professor imbuído de senso crítico poderia facilitar o aprendizado de seus alunos. A crença que motivou este trabalho se baseia na hipótese de

que a afetividade vai influenciar, grandemente, o processo de aprendizado.

(...) sem lidar com o campo afetivo, continuaremos a oferecer ao mundo indivíduos fixados em padrões infantis de comportamento, sentimento e pensamento e certamente não seremos capazes de atingir a meta de educar pessoas para a plenitude do crescimento (Naranjo, Denis, Brandão, Roberto (Orgs.), 1991, p. 116).

Referindo-se à importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, num artigo intitulado “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, escrito por ocasião do quinquagésimo aniversário de sua antiga escola, Freud afirmou que

É árduo decidir se o que nos afetou mais e foi de maior importância foi nosso interesse pelas ciências que eram ensinadas ou pelas personalidades de nossos professores. É verdade, pelo menos, que este segundo interesse constituiu uma perpétua corrente oculta em todos nós e que, em muito de nós, o caminho às ciências passava apenas através de nossos professores (apud Goulart, 2003, p.127).

Neste mesmo artigo, Freud comenta sobre as emoções conflitantes que ele e seus colegas experimentavam em relação aos professores: o intenso ódio a alternar-se com o amor, a procura das fraquezas dos professores e, simultaneamente, seu orgulho em descobrir que eles tinham boas qualidades e grande conhecimento.

É sabido que a criança reage ao professor como um substituto paterno. Como o professor não reage com a emoção própria dos pais, é possível atender à criança de maneira diferente, capacitando-a a encontrar novas satisfações para suas necessidades. O professor pode, assim, abrir o caminho para a aprendizagem, se responder satisfatoriamente à expectativa da

criança ou pode bloquear-lhe o caminho despertando na criança medo e ódio dele e, deste modo, do conhecimento a ser adquirido.

(...)

Embora não se pretenda transformar o professor num terapeuta, é desejável que ele conheça os fenômenos que permeiam a sua relação com a criança e, por seu discernimento, evite reagir às provocações da criança de maneira indesejável (apud Goulart, 2003, p.128).

Diante do que foi exposto acima, fica claro que o professor tem a enorme responsabilidade de perceber, aceitar, compreender e investigar sobre o seu papel de formador e identificar se, com determinada postura afetiva, poderia ele saber como melhor trabalhar eventuais sentimentos de ansiedade que impeçam o aprendizado. Porém, o nível de ansiedade do professor depende, inclusive, de quanto seu trabalho é valorizado ou desprestigiado pela sociedade.

Ao contrário do que se via num passado recente, o professor de hoje não tem sido respeitado como deveria. Apenas o fato de ele ter, com esforço e dedicação, adquirido conhecimento suficiente para poder transmiti-lo, não parece ser suficiente para ser respeitado. Mais relevantes do que esse conhecimento valioso, são, não raro, as técnicas usadas para tal transmissão. Ou seja, na era da mídia, um bom comunicador passa a ser mais valorizado do que um professor com excelente conhecimento, mas que nem sempre domina as técnicas da comunicação. Essa tendência acaba desvalorizando o conhecimento em si, elevando a patamares astronômicos a eficácia da transmissão, em detrimento do próprio conhecimento. Afinal, a vocação do professor passa a ser alterada e não mais reside somente na aquisição, dedicação e construção do conhecimento pela experiência. Conforme vemos em Gikovate (2002), o professor é titular do papel principal dentro da instituição educacional.

Cabe-lhe a tarefa crucial de se apresentar várias horas por dia perante uma ou mais platéias heterogêneas e nada fáceis de cativar. Os estudantes são crianças, adolescentes ou adultos jovens e nem

sempre estão espontaneamente interessados nos temas que são objeto das aulas que têm de assistir. São naturalmente inquietos devido à imaturidade e não raro, sobressaltados por doses maciças de hormônios sexuais. Fica distante o interesse sobre os rios do Brasil aos 14-15 anos, aliás, nessa idade é difícil a concentração em qualquer assunto que não seja erotismo e amor. Não podemos interromper por vários anos o trabalho de formá-los e informá-los, portanto temos de nos esmerar na árdua tarefa de conquistar a sua atenção, ainda que por alguns minutos (Gikovate, 2002, p 73).

O autor afirma ainda que a presença da televisão em nossas casas determina uma atitude passiva, exatamente por não haver necessidade alguma de concentração no que está sendo mostrado. O que não acontece com um livro, por exemplo. A concentração vem sendo desestimulada pelo hábito do entretenimento passivo.

2.10 Equação

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes (1988) a palavra equação (do latim, *aequatio, onis* = igualação) apresenta várias acepções e é usada, principalmente, na área das ciências exatas. No sentido figurado, ela é definida como relação condicional entre pessoas ou coisas. Na nossa pesquisa, justamente por tentar descobrir as relações afetivas de professores e alunos no contexto pesquisado, nos pareceu adequado utilizar essa palavra em seu sentido figurado. O objetivo é averiguar se no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, num dado contexto observado, há uma relação afetiva entre os participantes da pesquisa, e se essa relação influencia a aprendizagem de forma positiva.

Capítulo III: AS RELAÇÕES AFETIVAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

*Uma mudança nas rotinas de sala de aula só
poderá levar à aprendizagem à medida que*

*for motivada e sustentada pela exploração
conceitual dos próprios professores (...)*

(Prabhu, 1992)

3.1. Introdução

Toda a observação da vida humana é construída e subjetiva. A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída reafirma a impossibilidade da objetividade. A metodologia da pesquisa qualitativa é interpretativa e por meio dela o pesquisador procura entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito, pois o pesquisador está inserido em um contexto histórico-social. Assim, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta, os dados coletados são predominantemente descritivos e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

O estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso que se caracteriza por: 1) visar à descoberta; 2) enfatizar a interpretação em contexto, ou seja, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações e as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem.; 3) retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usar uma variedade de fontes de informação, isto é, o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas; 5) procurar representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Resumindo, podemos dizer que o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola pública. Assim, o nosso estudo é uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

A seguir faremos análise dos dados coletados durante a pesquisa, começando pelas entrevistas.

3.2. Análise das entrevistas

Ao contrário do que pudéssemos supor o momento da entrevista com os professores aconteceu de modo espontâneo. Com exceção de P4, outros três professores participantes da pesquisa sentiam uma grande necessidade de expor seus sentimentos de forma enfática. Isso ficou claro, através de suas posturas. Em nenhum momento notamos um tom de imposição de idéias nem sugestões definitivas. O encontro foi permeado de muita seriedade, muito interesse, sem expectativas exacerbadas.

1. *Como é a sua aula?*

P1: “Ah, o desinteresse dos alunos é grande! É porque eles sabem que não vão precisar de inglês pra nada. Nunca. Eles nunca viram, não sabem o que é Internet, shopping center e os filmes que eles vêem na televisão são dublados, então... Eu mesma, agora que uso a Internet onde trabalho, com outros falantes de inglês não consigo me comunicar bem, às vezes, troco o “did” pelo “do”. A gente tem que usar para querer aprender. Sinto que não me comunico direito. Eles mesmos dizem: “eu sou obrigado a estudar, professora!” Ou “tem muita gente rica que nem tem estudo nenhum e é rico, como o presidente, pra que estudar?” Ou ainda “se estudar levasse alguém a algum lugar, os professores seriam todos ricos”. É assim que eles falam.

Alguns ainda querem aprender hip hop, mas é só prá aprender os palavrões e a pornografia, são letras muito pesadas... Eu nem sei...

Mesmo no projeto Halloween, que foi uma festa, talvez um ou outro tenha aprendido alguma palavra, nem sei, pelo menos a palavra Halloween eles aprenderam, mas é muito esforço para pouco retorno. O grande desmotivador é a falta de necessidade. Nem nós professores temos computador em casa”.

Fica, aqui, evidente, o quanto à educação está desmoralizada. Óbvio é que os alunos vêm a escola como um meio falido de alcançar bens materiais. Mais evidente ainda o desprezo pela profissão do educador, vista como um fiasco. Não há interesse algum na aquisição de conhecimento formal e onde não há interesse não pode haver intimidade, nem

afeto.

P2: “Na minha classe eles acham a matéria insignificante porque não precisam pra nada. Eles vão precisar pra usar em alguns produtos, sei lá, ler alguma coisa em alguns produtos, mas é tão pouco...

Eles acham inglês *brega*. Nem dá muito pra trabalhar com música. Gostam só de música sertaneja e de forró. Os alunos seriam mais motivados se necessitassem mais de inglês, se realmente precisassem. Eles deveriam ter mais acesso a Internet, a vídeo games e a escola deveria dar mais recursos para o professor, mas... Acho que a maioria sai do jeito que entrou”

O fato de os alunos acharem o Inglês *brega* dando preferência à música sertaneja ou ao forró, revela algo interessante. Há uma sensação de deslocamento, ou seja, o inglês parece fora do contexto, ele parece não pertencer à realidade do aluno. Por um lado, a valorização do que é brasileiro, em vez de uma supervalorização do que é estrangeiro, merece elogios, por outro lado o total desinteresse pelos estudos é lamentável. A falta de entusiasmo da professora é evidente, e ao mesmo tempo percebe-se que o professor tem consciência da pouca necessidade que os alunos têm da língua inglesa. Ao comentar que a maioria “sai do jeito que entrou”, observamos o esforço imenso, a boa vontade que há por parte dos profissionais no sentido de transformar o processo de ensino/aprendizagem de Inglês/LE num ensino de qualidade apesar das dificuldades detectadas.

P3: “É inútil, os alunos nem sabem o que é Internet, *shopping center*, nunca foram ao cinema. A gente traz música, brincadeira, mas os alunos simplesmente não participam, não repetem, ignoram. Simplesmente não repetem, não cantam, não fazem absolutamente nada, ficam parados olhando para a sua cara. Ignoram... Eles dizem: “criar galinha dá mais dinheiro do que estudar, professora” ou “meu tio é caminhoneiro e ganha mais do que a senhora, pra quê estudar então”. Eles só gostam de música sertaneja, não adianta, eles não gostam de

música em inglês.

No curso noturno são alunos que ficaram anos sem estudar e acham que viveram até aqui muito bem sem saber inglês, nunca fez nenhuma falta. Eles são é obrigados porque estão aqui, fazer o quê? Tem que saber...

Fizemos no ano passado o projeto Halloween, aí, sim, todos, todos mesmo participaram, mas foi só por causa da festa, da bagunça. Culturalmente falando não acrescentou nada para ninguém.

E é gozado porque os alunos sempre acham o professor de inglês o mais bonito, o mais inteligente e o mais rico. Eles acham que a gente ganha em dólar. É verdade.

Aqui vemos a total passividade dos alunos, a falta de reação diante do estímulo do professor, como se não compreendessem o que se passa à sua volta. Conforme colocado anteriormente, é bom lembrar que as relações em sala acontecem numa via mão dupla. O que chamamos de motivação atualmente é muito mal interpretado quando se coloca o peso dessa palavra sobre os ombros do professor somente. A motivação é um movimento de vai-e-vem e um processo de retro-alimentação no qual não pode existir o individualismo. Se o professor junto com os alunos não participar desse movimento, não haverá motivação. Na assertiva do aluno sobre quem ganha mais dinheiro, fica óbvio que a decepção parece permear o ambiente. A ditadura do *ganhe-dinheiro-o-mais-rápido-possível* acaba gerando a sensação de que o que está se fazendo na escola não leva ninguém ao ponto desejado: dinheiro rápido. Essa questão sobre a relação entre riqueza e educação, acúmulo de conhecimento e de bens materiais não será levantada neste trabalho, porém, queremos que fique muito claro que é de suma importância a sua interferência no aspecto da afetividade.

Estamos perante uma verdadeira contradição. Por um lado, o ensino do Inglês é desvalorizado e, por outro, o professor é visto como um ser superior em alguns aspectos.

P4: “ninguém quer aprender nada. Mas não é só inglês, não.”

Cabe neste momento, mencionar de maneira rápida, algumas competências do professor. Tal menção se faz necessária para que fique muito claro que os professores entrevistados, conscientes ou não do fato, possuem competências que os habilita a agir em sala de aula, dessa ou daquela forma.

Segundo Vieira-Abrahão (1996) e Paiva (2005) a competência lingüístico-comunicativa é a ferramenta principal no ensino de línguas. Concordamos com Santos (200, p. 90) que se o professor não dominar a língua que ensina, dificilmente vai criar, inovar, articular procedimentos pedagógicos para tornar o ensino mais eficaz. Quando falamos de competência lingüístico-comunicativa nos referimos a visão que tem o professor de que se já estiver munido dessa competência lingüístico-comunicativa, ele já pode ensinar a L-alvo de forma básica. Durante a entrevista, P1 se mostra bastante preocupado com essa forma básica de ensinar Inglês, assumindo suas próprias limitações lingüísticas.

P3 afirma categoricamente que os alunos não participam do processo. Temos aqui afirmações que revelam que a competência aplicada que capacita o professor a ensinar de modo mais consciente, está presente. Parece claro que o professor sabe o motivo pelo qual ensina como ensina e, também, o motivo pelo qual os alunos não aprendem como poderiam.

Durante o resto da entrevista a competência profissional que torna o professor capaz de conhecer seus deveres, se faz presente no reconhecimento da importância de estar sempre questionando seu papel social.

Acreditamos já de início, que o papel da afetividade já pode ser colocado ao lado de outras variáveis que partem do mundo do aluno e reverberam em alto e bom tom atingindo todo o movimento afetivo em sala. Exatamente a partir desse questionamento seguem algumas perguntas sobre o papel da afetividade em sala de aula, que servirão de pano de fundo para as entrevistas futuras.

2. Que material você usa?

P1: “chi, o livro que a gente usa é muito difícil pra eles. Então a gente é que prepara tudo, tudo, tudo, tudo tem que por no quadro, daí até eles copiarem tudo demora, o tempo vai embora. Não dá. O livro é completamente fora da realidade deles. É muito difícil, muita gramática, eles ficam mais desmotivados ainda. Muitos não sabem o que é cinema... Temos alunos de nove anos, até sessenta! É impossível trabalhar com aquele livro.

E com cinquenta alunos em sala, nem dá pra fazer conversação”

P2: “É muito difícil. Só gramática. Não dá.”

P3: “O livro vem com *shopping center*, Internet, não tem nada a ver com a vida deles, aqui é uma comunidade carente, não tem nada a ver com o livro. A gramática é muito difícil. Eles ficam no “*to be*” para o resto da vida... todos os anos a gente fica no “*to be*” e eles não aprendem... até a oitava série eles ainda estão no verbo “*to be*”. É sério. Aí as provas e as notas são elementos de pressão... de chantagem, de pressão para eles estudarem só para a prova, depois de cinco minutos já esquecem tudo, tudo. É só para o dia da prova, pra passar de ano, depois...”

P4 : “É isso..”

Essas colocações são muito relevantes. Em primeiro lugar, o livro é muito difícil porque está fora da realidade dos alunos. O que quer dizer isso exatamente? Na verdade, quando falamos da realidade dos alunos, estamos tratando do seu cotidiano. Ou seja, o cotidiano do aluno não se identifica com o cotidiano apresentado pelo livro, gerando uma sensação de não pertinência, de estranheza.

Em segundo lugar, as idades todas misturadas em uma sala vão de encontro àquilo que a educação se propõe. A partir do momento em que se oferece o mesmo material para

indivíduos tão diferentes, impõe-se uma espécie de ditadura do consumo em massa.

Em terceiro lugar, o número assombroso de alunos por sala também contribui para a dispersão, desinteresse e desmotivação.

Importante colocar que, apesar de tentarmos nos afastar dos indivíduos pesquisados, acabamos nos envolvendo no processo a partir dos questionamentos dos professores, não havendo como negar que, num determinado ponto, quando alguns depoimentos deles soaram como um desabafo, a análise do que foi dito começa a ter um cunho bastante emotivo, quando a afetividade se mostra presente a cada conversa.

3. Como é o conteúdo programático?

P1: “o rendimento é ainda menor porque são só duas horas por semana, na verdade são cinquenta minutos de aula, até organizar tudo, todo mundo ficar quieto no lugar já vão uns dez minutos... O currículo é muito extenso e tem muita gramática e isso deixa os alunos mais desmotivados, desinteressados completamente. Não dá.”

P2: “Inglês deveria ser diferente, ensinar só vocabulário sem ter que formar frases, sem ter que saber regras de gramática. Seria bem mais fácil.

Baseada na convivência com seus alunos e sabendo das dificuldades, quando o assunto é gramática, a professora (P2) concorda com a idéia de ensinar apenas vocabulário, sem se ater ao aspecto gramatical. É de suma importância lembrar, nesse ponto, de algumas questões: conhecer uma língua e saber como ela funciona são aspectos ligados à gramática. O modo como se adquire esse conhecimento e como se usa esse conhecimento sobre a língua pressupõe interações e ações sociais.

P3: “a proposta curricular do inglês deveria ser só ensinar palavras soltas, só vocabulário solto, como se fosse uma alfabetização, e é mesmo como uma alfabetização. Inglês deveria ser opcional, só dez por

cento iriam estudar. São aqueles 10% que gostam, que estudam, que se interessam, que aprendem, porque o resto...”

A sugestão dada sobre uma lista de palavras, por um lado não levaria em conta a língua como um fenômeno social, desprezando o momento da fala, bem como a relação entre o falante e o ouvinte, reduzindo a língua a um fenômeno relacionado apenas à memória. Por outro lado, não há possibilidade, dado o contexto semi-rural onde a pesquisa foi realizada, de envolver os alunos muito mais se as palavras expressassem os objetos e situações pertinentes à realidade deles, e somente isso.

Percebe-se aqui que os professores têm plena consciência dos problemas que enfrentam com o conteúdo programático. O interesse de uma pesquisa qualitativa, como essa é, basicamente, o ser humano e suas relações em sala de aula, como se dá essa interação dentro da sala de aula. O processo, a ação e o comportamento estão em jogo. Professores engajados numa luta forjadora de consciência sobre a importância da escola, engajados no esforço sério de melhorar a qualidade do ensino do Inglês, parecem estar amarrados a um conteúdo programático incompatível com as necessidades dos alunos.

A falta de coerência entre aquilo que os professores gostariam de oferecer aos alunos, o que os alunos necessitam e o que a escola propõe geram um sentimento de desilusão e frustração no professor e de desânimo para os outros.

Parece não haver nenhuma motivação do aluno para aprender Inglês, nem o desejo de conhecer algo novo, uma nova cultura ou o desejo de se comunicar com falantes de Inglês. Necessidades práticas também não existem, nem mesmo em relação a melhores oportunidades de emprego, melhores salários ou leituras de textos para concursos.

Professores dedicados e comprometidos com a educação do país, conscientes de seu papel social, ainda que implicitamente, estão de mãos atadas diante de um currículo inflexível. Perdem-se assim, grandes oportunidades de aumentar nossa força intelectual através de

professores potencialmente capazes e de maiores oportunidades para poder formar uma nação comandada por cabeças social, intelectual e culturalmente conscientes do poder da educação.

4. Como você lida com a sua afetividade em sala de aula?

P1: “ A gente sempre faz planos, todo mundo motivado, mas a desmotivação deles, o desinteresse, com o passar do tempo deixa a gente desmotivada também. Eu nunca mostro meus sentimentos para os alunos, eles não tem nada a ver com isso. Não posso descarregar neles minha desmotivação. Mas eu me sinto super realizada. Eu sabia que seria assim e é essa a profissão que eu escolhi. No começo de semestre a gente está motivada, mas logo a gente se sente cansada, desmotivada. Com quarenta e até cinquenta alunos em sala, todos desmotivados, fica difícil.”

Temos nesse depoimento uma boa oportunidade de reflexão: a afetividade da professora se mostra dentro de um emaranhado de sentimentos opostos. Primeiro a motivação do começo do ano contaminada pela desmotivação ao longo do ano letivo. A seguir, a desmotivação do professor em face à sua preocupação em não atingir os alunos com esse sentimento negativo. Por fim, o sentir-se realizada, mesmo diante de tantos aspectos negativos, baseada, antes de tudo, na certeza de que a profissão foi escolhida com plena consciência.

P2: “A gente nunca demonstra insatisfação, mas acho que o cansaço a gente acaba passando pra eles sim, principalmente o cansaço, eles percebem que a gente já está exausta, também é que o professor é muito desvalorizado, mas ...”

Observa-se que o cansaço é percebido pelos alunos, a insatisfação não. Essa preocupação demonstra o compromisso da professora que, mesmo se sentindo desvalorizada, insiste em preservar o aluno.

P3: “Comparando com a professora de português eu me sinto feliz, muito feliz, porque português é um horror, uma vergonha. Eles estão desinteressados e não querem aprender uma língua que não é a deles, tudo bem. E a de português? Aí, eles não sabem é a própria língua, uma vergonha. O inglês eles até podem errar, ninguém vai saber mesmo, ninguém percebe, mas e o português? E os próprios professores dizem na cara que inglês não tem importância, é como religião... eles mesmos tem preconceito.

Os problemas externos existem, mas a gente não traz para a sala de aula. Os alunos não tem nada a ver com meus problemas particulares, fora da escola.”

P4: “Você quer saber? Eu me sinto desiludido! Desiludido! Desvalorizado! Desvalorizado na minha profissão. Mas eu não demonstro meus sentimentos, meus alunos não têm nada a ver com isso.”

Temos mais um professor preocupado em poupar seus alunos de sua própria desilusão. Na verdade, esse professor, exatamente nesse momento da entrevista, desabafa e descarrega, de forma enfática, toda a sua emoção, no tom de voz e através da linguagem corporal. Esse foi um dos momentos mais fortes da entrevista.

A comparação feita entre o Português e o Inglês é apropriada. Nota-se que não só os alunos demonstram desinteresse pela língua-alvo, mas os próprios professores de outras matérias discriminam seu aprendizado, colocando-o em um patamar inferior ao de outras matérias. Percebe-se que nos centros urbanos a língua inglesa é mais valorizada através das músicas, filmes, valores estéticos, etc. Contudo, em comunidades mais simples há uma maior valorização.

Verificaram-se professores com problemas muito sérios em sala de aula, porém, nem por isso deixam de se sentir realizados.

P4 mostra claramente que a perda de credibilidade profissional e do próprio valor social que assola o professor acaba interferindo na sua atuação do professor, abalando, assim, seu estado emocional.

Conversas paralelas, numa sala com 50 alunos, fazem com que a professora seja ignorada. Era de se esperar que na rede pública fossem encontrados professores com atitude de desprezo pelos alunos. Porém, a integridade profissional desses professores aparece na forma de solidariedade e simplicidade, quando se trata de sala de aula. Eles parecem saber que o processo de aprendizagem de uma língua não é como um resultado de jogo de futebol, onde um ganha e outro perde. O aprendizado de uma língua é, por si só, um aprendizado que segue numa via de mão dupla, em que alunos e professores vão aprendendo sobre esse relacionamento. O aprendizado não é algo que dá certo ou não dá certo. Ele, às vezes dá certo, outras, nem tanto, mas não tem um ponto final, como tem uma partida de vôlei ou de outro esporte qualquer.

5. Como você se sente em relação ao salário?

P1: “A gente ganha muito pouco, mas acho que não faria tanta diferença. Pra mim, sim, mas na sala...”.

P2: “Se eu ganhasse mais... não tenho computador em casa, se eu ganhasse melhor estaria menos cansada, teria uma carga menor, investiria em cursos, sei lá, cursos que me ensinassem a como lidar com alunos tão diferentes, como motivá-los, até mesmo um curso de auto-estima pra os professores e para os alunos. É sempre a mesma coisa. É monótono...”

A professora acredita que um salário melhor aliado a cursos de formação continuada amenizaria o problema. Não só cursos para motivar os alunos, mas

também para levantar a auto-estima dos professores. Dessa forma, a necessidade de nunca desistir diante das dificuldades fica patente.

P3: “É muito pouco, três reais e cinquenta, acho, por hora é muito pouco. Uma vergonha. Um salário melhor, claro seria ótimo pra mim, pra minha vida particular, claro. Mas não sei se com um salário melhor faria alguma diferença para os alunos. Não ia fazer diferença no desinteresse dos alunos, seria a mesma coisa, o problema é com eles, eles que não tem nenhum interesse em aprender inglês. O quanto eu ganho não tem nada a ver com a desmotivação deles. Imagine se você fosse obrigado a aprender chinês, obrigado. Seria a mesma situação. Eles não tem culpa”.

P1 e P3 tiveram opiniões diferentes, não conseguiram uma relação causa e efeito entre salário e alunos desmotivados. Um salário melhor, não necessariamente influenciaria na desmotivação dos alunos. Ao afirmar que os alunos não têm culpa, P3 sugere que estão sendo obrigados a aprender Inglês e se sentem como nos sentiríamos se fôssemos obrigados a aprender chinês, por exemplo. Ou seja, o chinês está para eles professores tão distante quanto o Inglês está para os alunos.

P4: “O fato de eu ter mestrado acrescenta muito pouco ao meu salário, não faz diferença. Eu dou aula em três escolas, em três cidades diferentes. Se meu salário fosse maior, minhas aulas melhorariam com certeza, claro. Eu estaria menos cansado e teria mais tempo para preparar aulas. As aulas seriam melhores, nem tenho ânimo para preparar aula, me sinto tão desvalorizado, tão cansado, que nem tenho ânimo, quando chego em casa. Aí a aula se torna monótona”.

Um professor desiludido também com seu próprio mestrado, no que se refere à relação entre salário e desempenho. Percebe que um salário melhor evitaria a necessidade da

quantidade de aulas, estaria mais descansado e, assim, as suas aulas seriam melhores.

O professor, com toda sua afetividade, às vezes é pai ou mãe, outras, é a vítima ou o algoz, o professor amigo ou o estressado. A realidade nos mostra que muitos são os professores de Inglês que tem mais do que um emprego, trabalhando até em escolas rivais, tendo que seguir métodos absolutamente opostos. Nem todos os dias conseguem se apresentar com boa dose de flexibilidade e de segurança. Flexibilidade e segurança que, com certeza, interferem no seu equilíbrio emocional, na expressão de sua afetividade, portanto.

6. Quais os seus planos para o futuro?

P1: “A gente vai tentando sempre. Mas o grande causador da desmotivação é a falta da necessidade, nem nós, professores, temos computador. A gente traz uma música. Não deu, a gente tenta outra. Traz outra coisa. Eu fiz um teatro em inglês, mas não deu certo. Deu certo porque eles falaram tudo em inglês, mas eles não sabiam, acho, o que estavam falando. Eles não aprenderam nada. Mas a gente vai tentando. A gente vai tentar sempre. A gente sabe que o desinteresse não é só com inglês, é geral. Eu faço peça, tradução, mas... eu tenho alunos de dezoito até sessenta anos no supletivo. Mas a gente não desanima”.

A resposta à pergunta sobre planos para o futuro começa com a frase “a gente vai tentando sempre”. Não houve em nenhum momento a intenção de esclarecer os planos que esses professores traçaram para si. P1 tenta dizer que a falta de necessidade causa desinteresse, ou seja, se não há necessidade de aprender inglês, não haverá motivação em adquirir essa língua. A própria professora se mostra reticente quanto à relevância de suas próprias tentativas. Teatro, música, tradução, a professora tentou fazer de tudo, mas não sabe se eles aprenderam. Essa falta de segurança sobre o que se quer atingir, aliado ao fato de não saber se seu trabalho está dando frutos provoca nesse profissional muita incerteza. Mesmo assim, faz questão de deixar claro que não é desânimo.

P2: “A gente começa sempre com ânimo, com motivação, começa o ano letivo assim, cheia de idéias, depois cai um pouco... mas a gente continua, vai indo, vai indo sempre em frente”.

P3: “No começo a gente fica motivada, faz muitos planos, mas depois a gente se desmotiva, cansa dessa situação. Mas a gente acredita que um dia vai melhorar, claro. Um dia tudo vai dar certo. Alguma coisa tem que acontecer, alguma coisa tem que dar certo. Claro. E a gente não desiste. Não desiste. Já pensou? Desistir? Nunca. Vai levando, tentando acertar, uma hora dá certo. A gente vai tentando acertar sempre”.

P2 e P3 são otimistas e têm fé em dias melhores, apesar de tanto cansaço. A idéia de ir para frente sempre, enfrentando todas as dificuldades, sem jamais desistir, revela um compromisso com a profissão o que nos faz refletir bastante sobre o que é realmente, um profissional dedicado ao processo de aprendizado. Faz-se das dificuldades o mote para que se continue a fazer o que se deseja.

P4: “Eu não sei se vai melhorar no futuro... Desse jeito...”.

Ao contrário das outras professoras, temos acima, um depoimento pessimista. Percebe-se insegurança quanto ao futuro. Talvez porque P4 é mais velho do que P1, P2 e P3. A sua visão com relação às dificuldades pode estar mais contaminada pela experiência vivida ao longo da carreira.

7. Como você se sentiria se a pesquisadora gravasse suas aulas?

Professores 1,2,3 e 4: “Com a gente não tem problema, mas os alunos vão ficar mudos, calados, não vão responder nada e tudo o que a gente perguntar eles não vão responder, vão entender “TUDO”, nenhuma dúvida, a gente já sabe como é. Quando alguém estranho entra na

sala... não vai ser a realidade, vai ser artificial, você não vai ver como eles são, mas tudo bem, pode ir”.

Todos, como que falando entre eles mesmos e ao mesmo tempo, concordaram com a visita da pesquisadora, porém, afirmaram que a sua presença resultaria em posturas artificiais. O que se verificou, contudo, foi um comportamento diferente do usual, no sentido de os alunos se comportarem de forma mais interessada do que normalmente, conforme comentado por alguns professores logo após as gravações.

3.3. Análise do questionário.

A partir do questionário, mais uma vez tentar-se-á estabelecer a importância da afetividade do professor. Já agora, indaga-se se esta afetividade vai esclarecer pontos sobre o aprendizado de inglês ou se a afetividade do professor não é suficiente para, sequer conscientizar o aluno sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira.

Parece-nos evidente, neste ponto, ser impossível separar, de um lado, o ato de ensinar e do outro, o de aprender. Os agentes dessas experiências são interdependentes, ou seja, não há “de um lado e de outro”, mas, sim, um só lado, onde professores e alunos interagem, buscando objetivos, muitas vezes excludentes. Daí que a análise do questionário, deva ser feita com vistas a uma compreensão cada vez mais crítica do ensino de Inglês no Brasil.

Na verdade, o que se quer observar em sala de aula, é a afetividade do professor, sobretudo no que se refere à estimulação da curiosidade e se esses alunos, em posição meramente receptiva, passivos dentro do processo de ensino/aprendizagem, não percebem a questão da afetividade como fator estimulante ao aprendizado. Ou nem ao menos lhes interessa sair de um estado passivo para um ativo, participativo. Tais atitudes contradizem o caráter do ato de conhecer e assim, estaria explicada uma parcela da falta de motivação dos aprendizes.

Os questionários foram entregues aos professores P1 e P2 que se mostraram bastante interessados em respondê-los: P3 deixou a escola por motivos não esclarecidos e P4 também saiu da escola, mas para fazer doutorado na UnB.

A seguir faremos análise dos questionários.

1) Como é sua relação afetiva com seus alunos?

P1: Muito agradável. Sempre procuro conversar e me dar bem com todos os alunos. Tento conhecer a realidade de cada um e ajudá-los a superar os problemas vivenciados em casa ou na rua.

Apesar de tantas dificuldades a professora assume e tenta desempenhar seu papel de psicólogo, enquanto pronta a ouvir, conversar sobre suas dificuldades, sempre que seja em outro lugar fora da escola.

P2: Muito tranqüila.

A ansiedade demonstrada na entrevista não interfere negativamente na afetividade dedicada aos alunos. Não tão falante como P1, P2 se limitou a falar poucas palavras, mas a seguir comprovaremos que dará uma valiosa contribuição.

2) Como costuma ser o comportamento afetivo dos alunos?

P1: O comportamento dos alunos costuma ser bastante diferenciado. Há alunos que vêm na escola um refúgio, onde eles podem fazer tudo que não fazem em casa. Há outros, porém, que sentem um enorme carinho pela escola e pelo seu corpo docente, encarando-a como uma extensão de sua casa. Tudo isso demonstra que a relação que o aluno tem em casa é fundamental para o seu bom relacionamento na escola.

Novamente o professor extrapola o espaço geográfico da escola, considerando problemas vividos em casa. A relevância da escola mais uma vez se faz presente de forma categórica: alguns alunos vêm a escola como refugio. Essa palavra nos remete a outras (fuga, proteção, resguardo, esconderijo, acolhida, amparo, apoio, etc.). Não se pode aceitar nenhum tipo de desanimo, quando o assunto é escola. Ela tem que ser a força motriz de uma sociedade. Se tratada com a importância que merece, ela terá o papel institucional de

provedora do conhecimento, acolherá o aluno, o protegerá e preparará para a vida. Também será o espaço democrático, uma extensão do lar, conectando os aspectos afetivos que se manifestam no lar e nela.

P2: Muito problemático... dificuldades na aprendizagem.

Mais uma vez aparece o professor consciente das dificuldades cognitivas dos alunos. P2 responde à questão do comportamento afetivo dos alunos conectando-o às dificuldades de aprendizado. Isso mostra o quanto a afetividade pode ser afetada por problemas que nem sempre estão ligados à emoção.

3) Qual o seu papel social, como professora de língua inglesa? O que, exatamente você faz?

P1: Como professora de Língua Inglesa, além de proporcionar a aprendizagem do conteúdo, devo auxiliar o aluno na aprendizagem social, ou seja, devo proporcionar-lhe meios para que ele seja capaz de encarar o mundo e seus desafios. Nesse sentido, é de suma importância conversar, exemplificar, aconselhar, a fim de mostrar-lhe a importância da aprendizagem, de ser educado, consciente, responsável...

O nível de consciência sobre os aspectos que interferem no aprendizado é fatalmente demonstrado por um profissional que se preocupa com a formação do seu aluno como cidadão, como ser humano. Muito mais do que um profissional do ensino é uma amiga, mestra, psicóloga e conselheira. Cabe-lhe, assim, um papel de grande responsabilidade, visto que o prepara para enfrentar as dificuldades e obstáculos da vida.

Ao demonstrar interesse em conversar com os alunos, ouvi-los, aconselhá-los sobre

a importância da responsabilidade e da educação, o professor reafirma seu compromisso com a profissão.

P2: Orientar meus alunos da importância da aprendizagem em língua inglesa.

Não só ensinar sobre a língua, mas ensinar sobre a importância do aprendizado, mostra porquê e para que está ali.

4) Qual é, exatamente, o problema central dos alunos?

P1: A falta de interesse. Muitos sabem da importância de ter um certo nível de instrução, mas acreditam que podem “brincar” o ano todo e obter boas notas no final do ano. Há, porém, os que sequer reconhecem o quanto a educação é importante e, por isso, brincam o tempo todo.

A nota aparece como aspecto mais importante do que o próprio aprendizado. Os que reconhecem a importância da educação reduzem-na a uma nota e há ainda os que não conseguem perceber qual o objetivo principal da escola.

P2: Desinteresse.

5) O que diriam seus alunos sobre você, se indagados?

P1: Me sinto bem em minha profissão e tenho o desejo de que eles ' aprendam' e tenham um futuro bastante promissor.

P2: Os alunos sempre dizem que não gostam de inglês.
Pergunta não respondida.

6) Como você se sente, na realidade?

P1: Muitas vezes eu me sinto decepcionada com a minha profissão,

pois é horrível você “tentar” ensinar quem não quer aprender. Durante o processo de ensino-aprendizagem não demonstro isso, pois não me canso de explicar o conteúdo, esclarecer dúvidas. Porém, há momentos em que faço uma parada para conversar, falar sobre a importância da educação e, mais especificamente, da Língua Inglesa no mundo globalizado.

P2: Desmotivada. Não demonstro, pois só pioraria a situação.

Ambas as professoras exercem as suas profissões acompanhadas por uma batalha interna que deve potencializar todas as dificuldades: decepção *versus* compromisso com os alunos. Há ainda momentos de alternância entre a aula de inglês propriamente dita e a conscientização sobre a importância da mesma no mundo globalizado.

7) *Como seus alunos poderiam se sentir plenamente motivados?*

P1: Se percebessem a necessidade da Língua Inglesa em suas vidas.

P2: Se eles precisassem mais, ou tivessem mais necessidade da língua para sobreviver.

Quando se afirma que se eles tivessem necessidade do inglês teriam interesse em aprendê-lo, segue-se uma outra questão. Além da sobrevivência em si, perguntamos quais seriam as necessidades básicas dos seres humanos. A convivência com outros é uma necessidade básica, assim como inclusão, aceitação. Claro está que se o grupo não consegue ver o inglês como algo partilhável, interessante, inclusivo, não haverá interesse algum. Ele, definitivamente se mostrará desnecessário se considerarmos algumas das necessidades acima citadas.

8) *A televisão interfere no interesse pela língua inglesa?*

P1: Acredito que positivamente, pois ela é o meio de “comunicação global” mais acessível aos alunos de hoje. Através dela, eles vêem que a Língua Inglesa é uma língua mundial que está invadindo o nosso e

vários outros países (Ex. As palavras – *fashion/ top model /fitness*)

P2: Acredito que interfere de forma positiva.

Por um lado a TV mostra ao indivíduo que existe, sim, um motivo para ele aprender inglês: compreender melhor o que se passa no mundo globalizado, por exemplo. Por outro, não se pode deixar de lado o ambiente em que a pesquisa ocorreu. Numa comunidade semi-rural, diferente das grandes cidades, onde a família é muito presente. A televisão ainda não é a autoridade máxima, não dita regras como o faz nas grandes cidades. Ou seja, o mundo da TV ainda é muito distante para chegar a despertar interesse pela língua inglesa. Na roça, o povo tem como prioridade máxima à família. Nem ao menos o telefone domina as relações como o faz nos grandes centros. Ainda é prioridade a relação pessoa a pessoa, ao vivo, o toque, as visitas, as conversas no portão e pelas ruas. As relações de pessoas com máquinas não são relevantes, apesar de sabermos da influência que a TV exerce nessas comunidades.

No jornal Correio Brasiliense de 24 de fevereiro de 2005, o jornalista Augusto Marzagão, escreve:

O ensino formal no Brasil vive grave situação de precariedade. As lamentáveis características negativas que apresenta constituem verdadeiro cemitério e assinalam a morte cultural de sucessivas gerações. São os índices de exclusão do ensino básico de crianças de sete a quatorze anos que deixam as salas de aula para engrossar uma das vergonhas nacionais, a população dos chamados “meninos de rua”, e pior ainda, aqueles recrutados pelo narcotráfico. É a repetência contumaz, notoriamente, uma das fortes causas do êxodo escolar. É a insuficiência de professores nas salas de aula, deixando centenas de crianças longe das escolas, soltas, livres, ao alcance de todas as seduções da criminalidade. Em resumo, é o mau aproveitamento escolar generalizado cuja principal consequência é o número assustador de delinqüentes infantis e o elevado percentual

de adultos analfabetos ou semi-alfabetizados.

É esse o quadro que as pesquisas sociais e as estatísticas nos apresentam, sem identificar os fatores agravantes da crise. O que dizer do aprendizado informal, aquele traduzido nos fatos diários divulgados pelos jornais e por certos programas de rádio e televisão? O jornalista ainda acrescenta que esse tipo de ensino “mascara insidiosamente a mensagem que penetra pelos poros, pelo ar, no ambiente doméstico, através das palavras sedutoras dos ídolos que se exibem a distância, mas que a rigor, não são vistos em suas privacidades, que não mostram seus valores morais”.

O autor lembra também que “grande e legítima - quase sempre cômoda - é a deficiência do ensino. No entanto, esses veículos parecem esquecer o próprio potencial de eficácia para participar do esforço educacional, potencial que muitas vezes dirigem para o boicote arrasante ao penoso trabalho do educador.”

9) O que tem que acabar no ensino de inglês?

P1: O desinteresse tem que acabar no ensino da Língua Inglesa, pois se não há interesse, não se aprende. Nós gostamos daquilo que valorizamos.

P2: Exigir muito do aluno, regras gramaticais inglesas.

10) Como você pode melhorar no que se refere à sua afetividade?

P1: Creio que devo ser mais espontânea, mais extrovertida, devo buscar, ainda mais, relacionar-me com os alunos e conhecer suas realidades.

P2: Acredito que todos nós precisamos a cada dia melhorar mais na nossa afetividade.

É bom perceber que por mais superficial que a relação dessas professoras com os

alunos possa parecer, há, por parte dos primeiros, uma grande dose de afetividade. A humildade demonstrada fica patente quando assumem a responsabilidade de crescimento dos seus alunos.

11) O que você ainda não fez ou disse para tentar envolver seus alunos no processo?

P1: Talvez eu não tenha, ainda, promovido aulas “diferentes” para motivar os alunos. Porém, tenho tentado, ao máximo, incentivá-los, conversar, falar a respeito da importância da Língua Inglesa.

P2: Muita coisa ainda pode ser feita para que nosso aluno possa ser envolvido no processo.

O que realmente pode ser feito não ficou claro, porém o esforço constante em busca de melhores condições de ensino ficou patente.

12) O que você gostaria de acrescentar?

P1: O professor deve ser, além de educador, um instrutor, um amigo, um conselheiro, capaz de instruir o aluno para a vida e os desafios que ela oferece.

P2: Devemos acreditar em nossos alunos.

Essa confiança depositada nos alunos, nem sempre motivados a aprender, sustenta o professor na sua prática.

13) É possível alcançar todos os alunos, com todas as suas diferenças cognitivas e afetivas de maneira eficaz?

P1: Não. Nem sempre conseguimos alcançar os objetivos

desejados, levando-se em conta as diferenças cognitivas e afetivas existentes entre os alunos. Muitas vezes, observamos que muitos fatores influenciam na aprendizagem e na afetividade dos alunos, dentro das podemos citar o aspecto econômico, o relacionamento com os pais, o ambiente em que vivem e até as pessoas com quem se relacionam. Observamos que alunos que possuem melhor convivência com a família são mais flexíveis e disponíveis à novos conhecimentos.

Há plena consciência sobre a importância de conhecer a vida do aluno fora do ambiente de sala de aula. As diferenças cognitivas, ou as capacidades de aprender em velocidades diferentes e as posturas afetivas que nem sempre se complementam dentro da sala de aula, têm um reflexo no aprendizado e na própria afetividade criando um círculo vicioso onde vários aspectos acabam influenciando e sendo influenciados por eles.

Interessantes os fatores que influenciariam na aprendizagem citados pela professora, além das diferenças cognitivas. Quando pensamos em aspectos econômicos, no sentido de dificuldade econômica, devemos estar atentos à abrangência do termo. Os alunos dessa comunidade semi-rural sofrem as consequências da falta de oportunidade econômica, mas a luta pela sobrevivência dá-se com uma mesa simples, mas farta, a maioria possui aparelhos de som, televisão, bicicletas ou motocicletas, fogão a lenha ou convencional, geladeira e, não raro, automóvel. Ou seja, o aspecto econômico que influenciasse o aprendizado seria a distância física que os separa dos grandes centros urbanos, acarretando na falta de oportunidade de trabalho.

O relacionamento com os pais conforme citado acima também é outro aspecto bastante abstrato. Aparentemente, um relacionamento inadequado com a família pode influenciar a vida do ser humano. Por essa razão seria necessário

investigar futuramente essa questão do relacionamento com a família, pois sem dúvida, o ambiente familiar pode determinar a sua postura na sala de aula, assim como com as pessoas com as quais se relacionam.

P2: Não é fácil, mas o nosso dever é pelo menos tentar alcançá-los.

Alcançar os alunos quer dizer chegar mais perto, ficar mais próximos para poder sanar as dificuldades e derrubar as barreiras que podem bloquear essa aproximação e juntos construir conhecimento.

14) Alunos de diferentes níveis culturais e lingüísticos necessitam de diferentes ambientes e diferentes níveis de afetividade?

P1: Esses fatores influenciam significativamente, a aprendizagem. Portanto, cabe ao professor suprir as necessidades de seus educandos, seja quanto ao aspecto afetivo ou cognitivo. Acho que cada ser é diferente, por isso cada um, interpreta de forma diversificada o que lhe é proposto. Nem sempre é possível agir de forma diferente em uma sala com mais ou menos cinquenta alunos, mas devemos fazer o melhor para cooperar com o desenvolvimento do educando.

Percebemos, mais uma vez, uma professora com objetivos bem definidos. Não houve tentativa de dificultar o processo nem de criar falsas expectativas sobre diferentes níveis culturais ou lingüísticos. Houve, sim, uma formulação simples para o aspecto das diferenças, cada um interpreta o mundo de maneiras diferentes, portanto, o professor deve fazer o que lhe cabe no sentido de ajudar o aluno. Mesmo com o número inadmissível de alunos, cinquenta, tenta simplificar, chamando a responsabilidade de amenizar as diferenças para si própria.

P2: Sim, mas nem sempre é , como deveria ser.

Na verdade não se sabe “como deveria ser”. Sabe-se, porém que as coisas poderiam ser diferentes. A realidade não se apresenta como deveria, e o professor tem que trabalhar essa realidade, como são as coisas e não como deveriam.

Vemos professores com um alto grau de positividade diante de dificuldades quase que intransponíveis, visto que o número de alunos em sala é absolutamente inaceitável.

15) Há igualdade de oportunidades para todos os alunos que freqüentam suas aulas?

P1: Não há igualdade de oportunidades, apesar de vivermos em um ambiente plenamente globalizado, há muitos alunos que são muito “ingênuos” quanto ao mundo. Esses alunos possuem dificuldades em compreender e interpretar o que lhe é proposto. Em contrapartida, alunos que possuem mais oportunidades de conhecer o mundo se tornam mais interessados, e assim, aprendem com mais eficácia. Pense em uma aula de Português, por exemplo, com uma aula de interpretação, cujo texto fala sobre a “internetização”, provavelmente, alunos que nunca manusearam um computador, não terão tanto interesse, quanto aqueles que convivem com esse objeto diariamente.

P2: Essas diferenças são eficientes para que possam estar trocando conhecimentos entre si.

Interessante como a professora expressa sua capacidade holística de incluir e não excluir as diferenças, uma qualidade extremamente valorizada e atual. Uma das grandes dificuldades sociais enfrentadas no mundo atualmente se refere justamente ao problema da inclusão do

que é diferente, do que não é considerado padrão. Temos a questão da inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas, da inclusão de artesãos e artesãs no mercado formal de trabalho, das mulheres num mercado de trabalho antes considerado exclusivamente masculino, de mulheres na política e tantas outras.

Essa tendência se estende sobre todas as áreas e, principalmente quando tratamos de educação, temos que estar atentos para jamais cairmos na armadilha do preconceito, da exclusão. Importante repetir que as diferenças individuais por certo que existem e são um fato: diferenças intelectuais, econômicas, manuais, de temperamento, diferenças raciais e lingüísticas ou até de interesses gerais. Porém, se poderia afirmar que há mais semelhanças do que diferenças entre os seres humanos e, claro, entre todos os aprendizes e professores, de uma maneira geral.

Que essas diferenças sejam negligenciadas, deixadas em segundo plano, em benefício de semelhanças que unem todos os seres humanos: a vontade de melhorar, a certeza de ser um indivíduo capaz, com direito de aprender. E são essas semelhanças que poderiam criar um ensino que beneficiasse a todos, através de professores que saibam a importância do seu papel e que tragam como porta-estandarte a melhoria de qualidade de vida de todos os envolvidos.

16) Será que todos os alunos aprendem melhor num ambiente plenamente positivo?

P1: Com certeza, um ambiente positivo facilita, consideravelmente, o processo de ensino-aprendizagem. Certamente os alunos devem se sentir bem e ter satisfação, prazer em estudar. Porém, há alguns que confundem, liberdade, positivismo com “bagunça”, por isso, o educador deve saber como lidar com a turma, deixando-a mais livre, quando necessário, e disciplinando-o na hora certa, sem deixar com que ele se ache o “dono” da situação.

P2: ...

A criação de um ambiente positivo, onde os alunos se sintam bem e com vontade de aprender depende de vários fatores. Desde a localização geográfica, a temperatura ambiente, o número de alunos em sala, carteiras confortáveis, higiene, liberdade, disciplina e comprometimento e número de alunos em sala. O que se observou foram salas mal arejadas, abafadas, alunos dispostos em desordem, em carteiras velhas e desconfortáveis, muito pó, devido ao tempo seco e muito desordenada.

17) Um ambiente totalmente positivo pode criar algum desinteresse?

P1: Não sei bem como é considerado o conceito de “positivo”, nesse caso, mas suponho que ele é visto aqui como “livre”, sem muitas cobranças, levando-se para esse ponto de vista, acredito que não gere desinteresse, mas sim um interesse sem um objetivo. Cada aluno terá uma forma diferente de analisar e ver a prática de ensino nesse ambiente, o que pode gerar uma “liberdade” exagerada. É nessa fase que o aluno precisa de um pouco de “controle”, de limites, a fim de que não cresça pensando que pode tudo.

Num um ambiente onde há facilidade em demasia, a tendência do aluno é de se acomodar em seus erros, aceitando situações insatisfatórias sem o desejo de se aperfeiçoar. Em contraste com esse ambiente extremamente positivo, onde a ansiedade inexistente por completo, tem-se a tensão a qual pode forçar o aluno a sair da inércia, criando situações de desafio, afastando-o do enfadonho. Ou seja, aqui, não há como justificar a ansiedade como algo totalmente improdutivo, melhor dizendo, cada caso é um caso.

Quer nos parecer que em sala de aula a liberdade exagerada tende a se transformar em bagunça, o que, por sua vez, pode gerar conflito. Sabe-se que o conflito é inerente ao ser humano, uma vez que significa diferentes visões do mundo e isso é saudável. O que não é

desejável em sala de aula é o confronto. Na relação professor-aluno ou aluno-aluno, o confronto, base para a anulação do outro, gera a separatividade, a descontinuidade das relações, leva à exclusão, ou seja, tudo o que a educação não almeja. O controle e o limite são necessários em quaisquer áreas e saber lidar com esses dois aspectos faz parte da profissão do educador que vai se aprimorando com a experiência, baseado nos seus próprios erros e acertos.

Apesar da relevância da afetividade no processo, o estudo sobre um ambiente positivo onde os alunos não estão receptivos à aprendizagem pode se mostrar deficiente. O aprendizado não pode ser considerado um fato, numa sala onde os alunos não se envolvem nas tarefas, a metade da sala está desatenta e alguns outros, por diferentes razões, estão desligados porque se encontram, talvez, muito adiantados ou muito atrasados em relação aos outros alunos ou não lhes interessa o assunto, estão estressados ou não dormiram o suficiente na noite anterior. Ou seja, variáveis que se encontram fora da sala de aula podem influenciar o aprendizado, o que nos leva a crer que mesmo estabelecido o compromisso de manter um ambiente positivo, a afetividade por si só não resolve aqueles problemas. Apesar de se afirmar que a afetividade desempenha um papel importante, tem-se que admitir a existência de outras variáveis.

P2: Por parte dos alunos, tudo pode se esperar.

O professor, expressa desalento e desânimo, nada mais o surpreende quando se trata de disciplina em sala de aula.

17) O que deveria ser analisado antes de se falar sobre o papel da afetividade dos professores?

P1: Acredito que deve-se considerar a realidade do aluno, a necessidade da aprendizagem, a relação familiar. Muitos se sentem só, sem apoio e tendem a refletir isso na escola. Tenho um fato a dizer que reflete muito essa questão da afetividade: “Tenho um aluno, um bom aluno, comportado, educado, estudioso, porém, nos últimos dias

ele estava um pouco agitado, conversando muito, inquieto. Por várias vezes, chamei sua atenção e por último, disse a ele que na próxima aula, gostaria de falar com sua mãe. Ele, por sinal, ficou o resto da aula quieto. E no final, chegou em mim dizendo que sua mãe já havia falecido e que mora sozinho com o pai, que trabalha o dia todo.

Os alunos podem estar propensos a não se sentir parte integrante do grupo. A solidão é o alimento da separatividade. Alimenta o olhar do outro como um estranho e não simplesmente como um ser igual a mim. A noção nós nesse aspecto, não fica clara. Para os outros não queremos nunca ser estranhos, queremos ser acolhidos, estar juntos, compartilhando os mesmos interesses e praticando a autopreservação do grupo através da ajuda mútua. Esses traços são inerentes a todos os seres humanos em maior ou menor quantidade. Quando se tocou no ponto da ajuda mútua através da preservação do grupo, atingimos, inevitavelmente, a questão da ética. É importante mencionar a palavra *ética*, vez que é função primordial do educador guiar seus alunos nesse caminho. Temos assim, uma série de aspectos extremamente profundos envolvidos no vai-e-vem de uma aula de inglês para brasileiros que não pode ser negligenciada.

P2: Devemos rever muitos conceitos para atingir nossos alunos.

De acordo com o questionário acima, fica muito claro que o ambiente de sala de aula não oferece possibilidades de o professor se sentir realizado, satisfeito e gratificado. Mesmo assim, um deles se diz realizado na profissão. A ansiedade dos professores na busca de uma potente força motivadora, talvez mesmo sem que eles saibam, poderia até se traduzir em extrema afetividade.

O professor 1 se mostra mais responsável pela observação da situação sob a luz do ponto de vista do aluno. Os discursos de ambos, porém se parecem bastante quando tratam da consciência da importância de transformar o ensino de inglês em uma matéria envolvente. A frustração e o desânimo maior vêm do esforço incessante no sentido de criar nos alunos a vontade de aprender.

Parece-nos, também que os alunos não estão interessados em aprender Inglês. Nesse ponto questionamos a relação entre a percepção que o aluno tem da importância de se adquirir conhecimento, a sua educação formal e suas metas pessoais. Se tais metas dependem de antecedentes culturais e necessidades individuais, até que ponto o professor pode chegar para tentar convencer os alunos sobre o valor do aprendizado de uma língua estrangeira, não se pode precisar.

As famílias dos alunos dessas comunidades, na sua maioria, não frequentaram escolas, portanto, é difícil tentar estabelecer vínculos fortes entre os filhos e a escola. As relações que o ser humano estabelece com a família formam nele a visão de mundo. Dentro da família aprendemos a lidar com os desafios, críticas, dominações, decepções, descobertas, incompreensões, injustiças, incertezas, medos e tantas outras situações que acabam nos preparando para enfrentar esses mesmos desafios na escola e, mais tarde na vida. O paralelo que se quer estabelecer entre a família e a escola é, se as experiências herdadas da família serão recriadas nas interações sócio-afetivas no contexto da escola.

De acordo com a entrevista, o professor tem que combater atitudes familiares e atitudes de outros colegas que vêm no aprendizado de inglês pura perda de tempo. Caso o professor não tenha sucesso nessa luta contra o desinteresse, o processo pode tornar-se frustrante para todos, mesmo porque os anos de prática necessários ao aprendizado de inglês são desencorajadores, nesse tipo de ambiente.

O mais intrigante tanto nos questionário como nas entrevistas foi o fato de os professores não se mostrarem inteiramente convencidos da necessidade de se aprender Inglês. Não ficou claro o objetivo do ensino de Inglês. E se não está realmente muito claro para o professor, não o estará para os alunos.

Um dos aspectos mais marcante na análise dos questionários e entrevistas foi a descoberta sobre a afetividade do professor, que vai além do espaço da escola, se fortalece, se modifica dentro de casa, nas relações sociais, com a experiência, e se recria com a maturidade. Não é, como acreditávamos, uma expressão de sentimentos relativos ao espaço povoado por alunos. É bem mais do que isso. É quase que um estado afetivo no qual se revela a postura afetiva diante da própria vida, não somente dentro da escola.

3.4. Análise das aulas observadas

Primeira Observação

A gravação foi efetuada numa sexta-feira, 19 de agosto, 2005, na cidade de Alexânia, Goiás. ‘As 18 horas e trinta minutos, a câmera estava sendo posicionada e os alunos começavam a entrar na sala de aula. Um dos alunos, com cerca de 20 anos, ao observar o posicionamento da câmera, faz perguntas sobre o propósito do trabalho, porém, ao saber que a matéria a ser analisada seria inglês, se mostra revoltado:

Aluno A: “Inglês! Pra quê estudar língua estrangeira no Brasil! O que é que eu vou fazer com inglês, aqui... Pra que estudar inglês.... Com quem é que eu vou falar inglês no Brasil? Não vou usar inglês no trabalho.. não vou ganhar dinheiro com isso, pra quê, então...”

Ao ser perguntado se haveria outros alunos pensando como ele, responde: “*É lógico! Ninguém entende pra que se ensina inglês no Brasil!!*”

Esse aluno não pertencia àquela sala, portanto se afastou assim que os outros alunos começaram a entrar.

Os alunos começam a adentrar a sala de aula e comentam que inglês é muito difícil, apesar de a professora ser muito boa: “*ninguém entende nada!*”, comenta uma aluna com aproximadamente 18 anos.

Mais um aluno entra e diz que não gosta de inglês. Ao ser indagado se não acharia importante estudar, primeiramente responde que não, depois, se corrige: “*Toda matéria é importante...*”.

Outro aluno se aproxima mostrando seu caderno com o dever de casa. Um exercício para completar com **a, an e some**. Diz não ter entendido bem o que deveria fazer.

Aluno B: “é para colocar uns substantivo na frente das palavra, se é contável ou incontável... O que é isso? (knowledge) conhecimento... é contável, né?... E isso aqui (sugar) o que é?... açúcar! É contável? Isso aqui?... (loaf of bread)... então é pão sovado.... é contável. Queijo também.... acho....”

O aluno acabou colocando **an** em frente a todas as palavras do exercício.

Os alunos continuam a entrar. Um deles explica que quem senta na frente quer prestar atenção, enquanto vai desarrumando as carteiras - que estavam arrumadas, muito bem enfileiradas, e amontoando algumas na parte de trás da sala: “*Quem senta aqui quer ser deixado em paz*”. Os alunos continuam tomando seus lugares bem atrás.

As idades variando entre 20 e 45 anos numa sala de 35 alunos. Na escola foram contados 35 alunos estacionando as bicicletas e três de moto.

A professora entra na sala às sete horas e cinquenta minutos, iniciando uma aula de 45 minutos.

P1: Então vamos rever a matéria sobre incontáveis. Money, por exemplo, some money, I don't have money, por exemplo, vamos ver hoje, por exemplo, much, many, little e few, que são palavras que significam muito, muita, muitos, muitas, pouco, pouca, poucos, poucas. E o much, por exemplo, é usado diante de palavras contáveis ou incontáveis! Quem sabe? Por exemplo eu falo assim: I have money, eu vou usar much ou many? Eu tenho...

Aluno: Many?... Much?... Os dois?

Pela terceira vez a professora é chamada e vai até a porta, conversa com alguém que está do lado de fora e após alguns instantes, volta para sala.

P1: Então o que vou usar aqui? Much ou many? Dinheiro é contável ou incontável!? É incontável! Eu uso much para incontável ou para contável? Para contável? Incontável! E many para contáveis, tá? Então, I have much money, eu tenho muito dinheiro. Então, dinheiro é incontável, então eu vou usar much. Por exemplo, eu vou usar o mesmo verbo... friends, que quer dizer friends!

Aluno: amigos.

P1: plural, né, amigos, já tá no plural? Aí o que você vai usar? Much ou many?

Aluno: ... many.

Professora: Many, eu tenho muitos amigos. Então eu vou usar much diante de palavras incontáveis e many diante de palavras contáveis. E se for um little e few?...

Aluno: O que é little e few?

P1: Pouco e poucos, cada um, um significado, a gente vai descobrir também pela palavra se é contável, se eu for trocar aqui, em vez de falar que eu tenho muito dinheiro, falar que eu tenho pouco dinheiro? I have little money! I have little money. I have.... little money. Pouco dinheiro. Eu poderia falar: I have little time, eu tenho pouco tempo. E se você tiver poucos amigos? I have??....

Aluno: ...much!

Professora: Não. Pouco. Much é muito.

Aluno:... little!

P1: Não. Little é pouco. Agora, se for pra falar das palavras incontáveis! Poucos, few, que eu falei pra vocês, né? I have few friends. Então o que que acontece aqui?

Olha só. Quando você vai usar much e little? Substantivos incontáveis e você vai usar many e few para os substantivos?... Contáveis. Contáveis. Lembrando o seguinte, much significa muito e many significa muitos. Pouco é little. Muito, muitos, e little significa pouco, pouca e few significa poucos, poucas. Ok! Isso! Entenderam? Então vamos ver um exemplo?... agora que fala pra mim! Um exemplo usando o much?... Hmm... héim?... quem consegue?... Não precisa usar have, usa outro verbo... pode falar sem usar o verbo... só fala assim, por exemplo, much?... money. Agora usa o much e qual a outra palavra que eu poderia usar aqui?

Aluno: Much!

P1: Uma outra palavra que seja incontável. Qualquer palavra que seja incontável.

Aluno: Some!

P1: Não, some já é... ja... vou colocar antes do substantivo também... some friends.

Aluno: Sugar!

P1: much sugar, muito açúcar. Ou você pode falar assim, much coffee, muito café, much tea, muito chá...

Aluno: Much milk.

P1: Much milk, muito leite.

Uma nova interrupção, a professora passa alguns minutos na porta em pé. Retorna.

P1: ... você não fala assim, por exemplo, é... vou usar um exemplo, em português, por exemplo, eu falo assim, por exemplo, um café... dois cafés? É uma xícara de café...

Aluno: a cup of coffee.

P1: a gente pede em português... mas não é correto você falar assim... por exemplo.... assim... é... I want... não, por exemplo.... would you like... você gostaria.... você aceita um café? aí, sim, mas dois coffee, dois café.... isso não existe... entendeu? Um pouco de café, a cup of coffee, uma xícara de café, certo?

Aluno: Quer dizer que se...

P1: É o some. O some, quando você vai falar um pouco de, neste caso, aí desse exercício, é para você usar some, então tá. Water, que é água, então você fala, I want some water, eu quero um pouco de água, entendeu? Some, neste caso, você vai usar diante de palavras incontáveis. Neste exercício aqui é o seguinte, é para você usar **a** ou **an** ou **some**, não é?

Mais uma saída da sala.

P1:... é porque o much, que dizer que aí é muito.... e o some, já quer dizer um pouco de. É porque aí o some já tá numa outra... é porque aqui vocês fala much many little few, que quer dizer muito muitas... né! Muita, muitos e o little... pouco pouca, poucos, poucas, o few aí... o some ... você já usa em outro caso onde você usa também diante de substantivo quando você quer falar assim: I would like some coffee, eu gostaria de um pouco de café... aí você... já não é muito, é um pouco de, é diferente, tá? Você não pode usar plural pra uma palavra incontável, né? Você não pode falar é.... I have much courage... não... I have many courage... eu tenho muitas coragem! Fica sem coerência... sem concordância... de número, então tem que ter, é igual português. Inglês, gente, é a mesma coisa do português, nós temos que ter concordância, tá? Tem que ter

coerência, concordância, então... se ele está no singular você tem que usar um que expressa singular que é o much.

Aluno: Mas neste caso a gente não tem que estar com um dicionário pra gente tá traduzindo!

P1: É, mas assim é que a gente não tem nem como, a gente está traduzindo tudo o que a gente vê. Aos poucos vocês vão conseguindo descobrir se a palavra é contável, incontável, vão um pouco pela lógica, né! Pelo conhecimento que você tem da palavra. Vamos corrigir...

Aluno: Vamos copiar alguma coisa, né.... só pra dizer...

Neste ponto há a correção do dever de casa de forma confusa e desordenada devido à conversa e falta de atenção que não deram trégua nem por um momento durante a aula.

Ao todo se puderam observar, numa turma de trinta, 3 alunos interessados, dois participantes ativamente, perguntando e dando sugestões e uns cinco, aproximadamente, tentando acompanhar o que se dizia e mostrava no quadro.

Após a aula, a professora, sempre muito calma, com uma aura de alegria e um sorriso doce, vem explicar que é sempre assim. Mas que há outras turmas bem piores. Há uma delas que possui sessenta alunos em sala:

P1: Dou outra aula para 60 alunos, muito difícil.”

Ao longo dessa conversa ao ser perguntada quando é que ela desanimava, a resposta da professora foi certa:

P1: “muitas vezes eu me desanimo, vinte e cinco alunos daquela turma que você viu, estão voltando a estudar depois de muitos anos fora da escola. No ano passado eu dava quarenta e duas horas de aula, em sala, fora coordenação, com a coordenação, eram sessenta horas por semana... é muita coisa. O salário é baixo, mas quando

penso que dois de meus alunos já estão em Brasília, um fazendo faculdade lá... se um, só um, conseguir sair daqui e ir par Brasília, fazer faculdade, sair daqui... já acho que cumpri meu papel.”

A professora cumpriu seu papel, quando ouviu com paciência, sustentou o raciocínio dos alunos por meio de perguntas, introduziu, discretamente, em suas perguntas a palavra que faltava ao aluno, criando um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e afetivo em sala de aula. Não houve, contudo, o menor interesse de participação. Apenas três alunos que se mostraram interessados foram suficientes para que a professora se mostrasse paciente e extremamente agradável.

Que mais poderia ser cobrado de um professor que trabalha 42 horas semanais, com uma postura de tranqüilidade e de interesse totais pelo processo, com um sentimento de missão cumprida.

Segunda Observação

A gravação foi efetuada numa sexta-feira, 26 de agosto, 2005 Às 14horas e trinta minutos. A turma é composta por alunos com idade entre 11 e 15 anos, da sexta série, turno vespertino, com aulas de duração de 50 minutos. O tempo estava demasiadamente quente e a poeira era abundante.

P2: quem não tiver apostila, senta cada um do lado do colega, viu!... sem arrastar as cadeiras. Quem não tiver com o material pode sentar com o colega.

As carteiras se encontram em desordem com muitos lugares vazios no meio da sala, todos tomados na última fila e alguns na frente. Muita desordem na sala, alunos mudando as carteiras de lugar. Um aluno escreve numa folha em branco e o exhibe para a câmera: **Eu tô na Globo, já filmou?** Pouquíssimos têm material.

P2: Quem se lembra do Simple Present.... que a gente falou na última aula... não entendeu?

Aluno: eu lembro, professora.

P2: cadê o material de você? Não tem material ai? Nem apostila? Senta com um colega, tá? Senta com ele! Não quer não? Eu espero na hora que vocês quiserem assistir aula...

Muita conversa e pouca atenção.

P2: O que acontece com o verbo na terceira pessoa do singular?

Alguns alunos respondem em coro a conjugação do verbo “brush”, sem pronunciar o som do acréscimo de “es” nas terceiras pessoas, conforme a professora vai escrevendo no quadro negro.

O desinteresse é grande e no máximo seis alunos participam. Muita conversa e mudança de lugar. A professora continua a explicar a colocação de “s” na terceira pessoa do singular, agora com o verbo “play” no quadro negro.

Nova folha de papel é exibida para a câmera: **Sorria, você está sendo filmado.**

A professora usa frases incompletas para que os alunos completem.

P2: Qual foi a modificação que houve no verbo “to take”...
Somente a letra...(alunos não respondem claramente)
“esse”. (Aluno de costas rabisca a certa, outros conversam, muitos não prestam a mínima atenção)

P2: Página 59. Tá interessado na aula, né, Rodrigo? Dá pra colaborar um pouquinho? ... Daqui a pouquinho a gente vai. (Se referindo ‘a hora do recreio.)

Apenas duas alunas parecem participar daqui para frente.

P2: Parabéns! Porque a Sexta E é composta simplesmente pela... (nome da aluna). Porque só elas participa? Vocês não' tão assistindo a aula iguais a ela? Não? Só ela que prestou atenção?

A professora propõe uma leitura, lê uma frase, porém nenhum aluno acompanha. Silêncio.

P2: 'Tá bonita... a leitura. 'Tá linda. (sorrindo sempre, pacientemente) Vamos lá!

Alguns alunos lêem.

Uma nova folha é mostrada: **Eu tô na Globo Filma nós.**

É apresentada uma outra folha, com desenhos muito infantis para a faixa etária dos alunos, desenhos de bonequinhos.

Alunos se levantam, andam pela sala, um deles vai até a porta, olha para fora.

P2: I reach, you reach ... O que que a gente acrescenta neste verbo?

Aluno: Sei lá ... levantei ... jogar papel no lixo agora ...

P2: Sei lá? Você não tem idéia?

Aluno: tem não.

P2: Nem arriscar? (O aluno caminha calmamente pela sala, de costas para a professora.)

P2: (chamando o aluno pelo nome delicadamente): o que você acha que acrescenta aqui? Deixa ele pensar...

Aluno: "es"!

P2: Isso! Very good. (aluno caminha pela sala). O verbo “to go” termina com o que?! Que letra termina o verbo “to go”?

Diferentes alunos: “o”! “i”!“es”! (risos).

P2: (no quadro) O verbo “to go” o verbo ir ... me ajuda a conjugar. (muita confusão) Todo mundo junto! (risos)

P2: O que a gente vai acrescentar aqui na terceira pessoa?

Diferentes alunos: “s”! “es”!

P2: “ies”! Só o ... (nome do aluno) responde, por favor.

Aluno: Ô professora, não ‘tava prestando atenção, não.

P2: ‘Tava prestando atenção não? Parabéns pela sinceridade.(não há tom de sarcasmo nessa afirmação). *Só “s”, só “s”, gente!* (Aluno passeia pela sala, em pé, de costas, lendo a próxima folha a ser exibida para a câmera, enquanto um novo aluno também caminha.)

Um outro desenho é exibido por alunos adolescentes, para a câmera. Parece uma mulher com o órgão genital representado por um círculo pintado com lápis preto. Uma vez que o desenho é muito infantil, rudimentar, é difícil julgar o objetivo da exibição.

Nesse ponto há mais alunos caminhando pela sala, quando o sinal para o recreio toca. Quase todos se levantam, vão saindo da sala, deixando a professora falando sozinha. Logo após a saída dos alunos há uma grande briga entre dois alunos no intervalo, grande correria, muita confusão. A professora que está dando mais informações parece alheia ao possível ato de violência e continua com as explicações.

A professora esclarece vários pontos práticos:

- Os alunos estão estudando há um ano e meio.
- São 47 alunos matriculados e em torno de 25 freqüentando.
- A prova só pode valer quatro, senão os alunos não conseguem passar.

Para completar essa nota, a assiduidade vale mais dois pontos, a pesquisa, mais dois e o visto no caderno, mais dois. O visto no caderno é válido apenas se o caderno estiver presente em sala, sendo irrelevante o fato de o aluno ter completado o dever ou não. A nota mínima para passar é cinco, caso o aluno não consiga alcançar essa nota, vai para recuperação e sempre tem que passar. Ele tem outras chances além da recuperação: trabalho, outra prova, etc.

O material não foi entregue pelo estado, logo os professores deveriam passar a matéria todo no quadro. Assim, os professores resolveram confeccionar uma apostila que teve um custo de oito reais.

P2: “Houve muita reclamação de pai... caíram matando em cima de gente! A maioria não quis comprar!”.

Durante o intervalo a professora gentilmente se dirigiu à sala dos professores e se prontificou a falar mais sobre a sua experiência, sobre como se sente diante de tantas dificuldades.

Sobre seus sentimentos:

P2: “A gente não fica gratificada e... é muito triste ... triste, triste. Hoje a aula até que foi ótima, teve muita participação, eles queriam se mostrar no filme, nossa, hoje foi ótimo, ‘cê precisa ver como é mesmo...”

Sobre as reprovações:

P2: Se a gente reprova os alunos a culpa é sempre do professor. A matéria é super controlada, o diário tem que estar em cima do

currículo, a gente não tem saída, tem que dar o que o estado exige e é muito difícil para eles ... é uma pena. Se a gente pudesse dar coisas mais simples para eles aprenderem bem ... menos coisas para eles saberem melhor sobre menos coisas saber bem alguma coisa. Matemática e inglês ... biologia também ... e português, física, são muito complicado para eles ... eles não acompanham, mas a gente vai reprovar? Todo mundo? Quantas vezes? Não dá. Eles não conseguem E a gente tem que passar eles -- senão a culpa é do professor.

Com relação à falta de motivação dos alunos:

P2: Eles não têm interesse... motivação, a gente fica pressionada pela escola e tem que dar mesmo se eles não estão aprendendo. Eles se apegam ao professor e aí começam a gostar da matéria, mas é muito difícil para eles. Mas só 10% , menos até ... se chegar a 10% os que gostam! O resto não gosta mesmo, mas a gente tem que dar a matéria. No ano que vem eles já esqueceram tudo, a gente dá tudo de novo... e vai repetindo a mesma matéria sempre ... porque eles não aprendem.

Sobre o material:

Às vezes tem mais de quatro alunos sem material tendo que sentar junto, para usar a mesma apostila e não dá. A gente tem que passar a aula toda escrevendo no quadro, apagando, eles copiam e assim vai a aula toda. Na aula seguinte, eles só ficaram copiando tem que explicar tudo de novo.

Terceira observação

Essa foi efetuada sem o auxílio de câmeras ou de gravadores, no dia três de março de 2006, às 18 horas e quarenta e cinco minutos. As idades dos alunos variavam entre 14 e 40 anos e a da professora com aproximadamente 30 anos. Todos os alunos passaram para a oitava série do segundo grau. A professora é formada em Letras/Português e Inglês em Anápolis. A sala é formada por aproximadamente trinta alunos e a aula têm a duração de 45 minutos. Uma hora antes do início da aula, aconteceu uma conversa informal com duas alunas.

Aluna 1 - 42 anos: Não gosto da aula de inglês mesmo. É porque não entendo nada. Mas não, só eu não. Todo mundo não entende nada. Todo mundo diz que não entende nada. Não dá nem pra copiar do quadro. Aquele monte de letra que não formam nenhuma palavra. E nem tem livro ou apostila. Olha aí a matéria que eu consegui copiar do caderno no dia 31 de janeiro. Esse trem aí. (verb to be) é a transcrição (a aluna quis dizer tradução) é muito difícil (what's the meaning of to be green). A professora viu a minha transcrição e viu a outra transcrição de outro que era completamente diferente da minha e disse que as duas estavam certas. Como e que pode? Acho que a professora não sabe inglês...

Ao ser indagada sobre o que copiou do quadro, *january*, *verb to be*, *Tuesday* e algumas cores, a aluna não tinha a menor idéia do que tinha copiado.

Aluna 1: Acho que a professora deveria explicar como se fala, como se lêem as palavras e o significado porque a gente se sente perdida, ninguém responde nada que é certo. Pra mim, a mesma coisa que aprender a ler e escrever, de alfabetizar, aprendendo a ler e a escrever

agora, como criança. E a professora não explica como deveria ser. Não se envolve com os alunos, talvez porque ele não saiba inglês, ela só explica para uma aluna, vai perto da carteira dela e explica, mas só que ela é tia dela. Nos queremos aprender, ninguém tá lá pra bagunçar, a gente quer aprender. Somos pessoas que presta atenção. Ela até tem boa vontade mas não tem didática. A mesma professora de português também e aí ela é ótima. E a gente fala para ela que é complicado e ela diz que é complicado mesmo.

Olhe que se continuar assim eu não passo por causa do inglês. A diretora deu os livros para a gente, mas não era todo mundo que tinha e ela recolheu de volta e agora passa a matéria no quadro. Eu me sinto burra, muito burra. Já sento ali tendo certeza que eu vou apenas copiar. Sinto vontade de sair da aula. Ah, meu Deus, me ajuda, que eu aprenda alguma coisa. Eu olho o texto em inglês, eu sei que isso são letra, isso , inglês, a mesma coisa que um cego. Tô vendo, mas não tô . Eu estou vendo o que! Eu sei que isso é inglês, mas, como um cego, Não é nada, isso aqui! Me sinto burra demais porque não consigo nada, uai. Porque nas outras matérias eu não tenho dificuldade nenhuma! Explicou, eu entendo muito bem, e nessa matéria, nada... Quando as palavras são parecidas a gente consegue. Aqui tá vê uma letra e fala outra. Tá tem que me ensinar a ler também. Eu quero aprender a ler, a falar, saber como se fala. Não é falta de interesse. Quando não tem ninguém que explique, Acabou o interesse. Eu olho a palavra aqui é borboleta? Eu acho legal! Olha como se escreve! Mas como será que se fala... se eu não sei falar, não adianta."

Essa é a segunda vez que se levanta a questão do Inglês que poderia ser ensinado, como se os alunos estivessem sendo alfabetizados. A primeira vez que esse assunto foi mencionado foi durante a entrevista com os quatro professores iniciais. Agora é mencionado por uma aluna, o que o torna ainda mais relevante. Há grande interesse da aluna em conhecer e saber os sons das palavras, além de seu significado, é claro. Já que se sente como uma criança diante da nova experiência lingüística. Nada mais justo do que se aprender Inglês como uma criança o faria. O fato de a matéria ter que ser copiada do quadro atrasa a aula, uma vez que os alunos têm que copiar quase que letra por letra se não compreenderem o que estão copiando. A aluna foi muito feliz ao fazer uma analogia entre um cego e ela própria olhando para as palavras. Ela enxerga mais não vê.

Aluna 2 – 22 anos de idade: Eu sinto um peixe fora da água. Não entendo nada!Tenho muita dificuldade. Ela como professora em outra matéria, eu gosto, eu acho que ela não explica bem o inglês. Talvez porque ela não sabe inglês. Têm muitos que não entende nada. Eu tenho muita vontade de aprender. E muito! Falar inglês... hmmm. Eu sempre quero aprender, busco e não desanimo. Ela explica.... explica.. do jeito dela não dá. Ela é dedicada, educada, é um amor, mas..

A aluna não consegue se sentir à vontade em sala de aula, por não conseguir entender o que se passa. A afetividade da professora é considerada positiva, porém, na matéria abordada, o processo de ensino / aprendizagem não ocorre como na outra matéria, Português, devido à dificuldade que a professora parece ter.

A aula de 45 minutos, marcada para começar às 18 horas e trinta minutos teve efetivamente seu início às 18 horas e 45 minutos. Isso quer dizer que sua duração se limitou apenas a 30 minutos.

Com aproximadamente 20 alunos em sala, entre jovens e adultos, a professora, sorridente entra em sala de aula e dá graças a Deus por mais uma aula e os alunos se levantam para uma oração, o Pai Nosso.

P3: “Nossa última atividade foi verbo to be não é, não! Foi cores também... nós vamos continuar com algumas atividades sobre cores.”
A professora está visivelmente nervosa com a presença da observadora. “Nós tínhamos livro mas era muito difícil para eles, então eu resolvi recolher e estou dando a matéria anterior porque eles não estavam dominando...”

A professora está visivelmente nervosa com a presença do observador.

P3:: Nós tínhamos livro mas era muito difícil para eles, então eu resolvi recolher os livros e estou dando a matéria anterior porque eles não estavam dominando...

A professora começa a colocar a matéria no quadro. Pede para que todos copiem, desde a data em Inglês até os exercícios.

1. Ordene as letras formando os nomes das cores.

Ubel-

Erplup-

Kpni-

Loyel-

Nrege-

Edr-

Kablç-

Aluno1: já é complicado..... ainda vira do avesso...

Aluna 2: vai ficar é mais difícil...

Aluna 3: eu não entendo é nada...

Aluna 4 : esse exercício aí já colocou....

Alunos, em coro: já sim... esse aí, a gente já fez... fez sim...

A professora ignora os comentários como se não os tivesse ouvido e continua escrevendo no quadro, em voz alta, explicando o que devem fazer. Lendo algumas palavras como se fossem em Português da forma que são escritas.

2. Desenhe e pinte da cor que se pede.

A yellow táxi –

A black motorcycle –

A green truck –

A pink plane –

Aluno 5: *hoje tá difícil....*

Aluno 6: *aquele laranja... não ta faltando um “o” não...*

Professora: *aquele não é orange... é green.*

Aluno 7: *hoje ela tá pegando pesado... até desenhar galinha tá difícil... (Muitos risos).*

Neste ponto a professora não mais aparenta nervosismo ou desconforto pela nossa presença. Enquanto faz a chamada, os alunos continuam a copiar com visível dificuldade, como se copiassem letra por letra. Há muito pouca conversa, a maioria parece concentrada

na tarefa.

A professora pega alguns lápis coloridos e os levanta, fazendo com que os alunos repitam as cores, primeiro em coro, depois um a um, separadamente. Nessa fase de repetição individual, os alunos ficam muito inseguros e quase não conseguem falar.

Alunos: *não dá para saber as cores muito bem...*

P3: *Quando eu levantar o lápis vocês falam as cores.* (Muitos alunos se revoltam e dizem que não vão falar de jeito nenhum).

Aluno: *tem que explicar mais..*

P3, então, coloca a tradução na frente de cada cor. Para aqueles alunos que não conseguiam falar o nome da cor, a professora, muito sabiamente, deixou que escolhessem alguma cor que eles soubessem ou quisessem falar. Essa técnica acabou fazendo que todos, sem exceção, repetissem as cores, sem problemas. O discurso da professora era sempre muito animador.

P3 :“Muito bem! Viu, como vocês já sabem as cores! Não quero ver ninguém dizendo que não sabe nada em inglês, vocês já sabem as cores!”

Ficou claro que sua atitude delicada e positiva deixou os alunos cada vez mais a vontade. Ao passar para o segundo exercício, ela lê e traduz cada palavra, fazendo com que eles repetissem, sem problemas. Interessante perceber que atividade lúdica, de desenhar e pintar, foi bem acolhida pelos alunos, tantos os adultos como os jovens, pois mostravam seus desenhos uns para os outros, como crianças, muito empolgados, dando mostras que estavam se divertindo a valer. A professora passa de carteira em carteira, corrigindo e elogiando cada um, cada desenho, cada acerto. “*Muito bem, está ótimo, perfeito, muito inteligente, muito bom.*”

P3: *Gente, acabou a aula. Na próxima aula eu corrijo. Ces têm que pintar, héim!*

Ao sair da sala a professora explica que já tinha dado o verbo *to be*.

P3 :Eu já dei o verbo *to be* e as cores porque eles não gostam que repita, acham chato. Mas na próxima aula eu volto no *to be* porque eles já esqueceram. Na outra eu volto com os números porque eles não pegaram direito. Assim eu não vou concluir o livro que eu estou seguindo. Não vai dar. Eles não sabem quase nada, é muito difícil para a gente. Talvez seja eu o problema...talvez seja meu jeito ... não sei. Na faculdade a gente só aprende a traduzir texto. Acho que eu não sou muito boa... mas eu adoro.

A humildade da professora, aliada à persistência, demonstra uma grande dose de autenticidade em sua postura afetiva.

Entrevista com Aluna 1: (No dia seguinte ao da aula, as alunas 1 e 2 voltam a ser entrevistada). E ontem, héim.... os alunos todos, todos mesmo comentaram, uái, o que aconteceu!Foi demais!Todo mundo adorou a aula. Uái. Ela começou meio assim... todo mundo comentou isso ontem. Era porque você estava lá. Eu até entendi um pouquinho. Ce viu o que aconteceu... daquele jeito a gente começa a entender. A Deborah tem que estar vindo assistir aula direto. Foi muito legal ontem, todo mundo gostou. As cores... com os lápis na mão... coisa que nunca aconteceu... a gente repetindo...

falando inglês.... poderia ser assim todas... pelo menos a gente aprendia. Não é aprender é ter uma noção de como era o inglês. Ontem a aula foi muito diferente, ela é sempre simpática, não tenho dúvida.

Entrevista com Aluna 2: Eu achei bom, mas aquilo não é ensinar inglês.... ela colocou lá a tabela, tudo escrito em português... nem precisa saber inglês. É só ir lendo em português na tabela... com tabela fica fácil... é só ler... não é inglês... é português....é... mais foi bem melhor do que antes.

As explicações das professoras são apoiadas em descrições por meio de gestos, movimentando-se todo o tempo, usando o quadro negro de forma organizada e lógica. Porém, há de se reconhecer que a própria desordem (principalmente no decorrer das duas primeiras filmagens) durante todo o processo, interferiu na pesquisa.. A aula requer muito mais energia em meio à desordem e, além do mais, não há como se aceitar que os alunos observados, sem prestar atenção, sem tomar notas, sem concentração, sem material e sem interesse puderam compreender, sequer, a importância e a necessidade de aprender.

Análise da terceira observação

Percebemos que a professora teve uma atitude diferente do que de costume e os alunos também. Ao que parece, eles gostaram de como a professora conduziu a aula naquele dia. Aparentemente não houve falta de interesse ou de afetividade por parte de alunos e professor. Talvez o corrido naquele dia não passe de uma situação artificial, motivada pela presença nossa. Podemos concluir das três observações de aula que o que faz com que o processo de aprendizado ocorra não é um fato apenas, é um aglomerado de aspectos e fatores que se complementam, compensam, equilibram.

Diferentemente do que foi observado na primeira e na segunda, a terceira observação se apresentou mais rica, naquilo que se refere à afetividade e o interesse dos alunos. De acordo com as duas alunas entrevistadas, antes e depois da aula, o grupo tem

interesse em aprender, gosta da professora, mas não conseguem aprender, por mais que se esforcem. Durante a observação, a atitude dos alunos se mostrou oposta a das primeiras. Ou seja, a professora conseguiu envolver os alunos numa atividade divertida, com muita alegria, com resposta imediata e positiva dos alunos. Houve interesse por parte dos alunos e por parte da professora, a postura afetiva da professora se mostrou positiva e por parte dos alunos, a insatisfação pareceu ser na área do aspecto pedagógico apenas. Ou seja, a reclamação era de que a professora deveria explicar melhor. Importante também ressaltar que a aula observada ter sido completamente diferente das outras. Temos aqui, para ser analisado, mais um dado importante, ou seja: a afetividade do professor, a dos alunos e o interesse no aprendizado não foram suficientes para provocar o aprendizado. Apenas na última aula observada ocorreu algum aprendizado, devido à atividade dada em sala de aula. Ou seja, os processos afetivos são partes complementares do aprendizado, sem uma boa didática, o processo fica capenga, sem a motivação de alunos e professores, o processo também fica prejudicado. Mesmo com ótima didática, grande interesse e vontade de aprender e de ensinar, se não houver afetividade permeando o processo, ele também pode ser insuficiente. Pode-se concluir, ao analisarmos as três observações que afetividade só não basta. Vontade, só, não basta. O que faz com que o processo de aprendizado ocorra não é um fato apenas, é, sim, um aglomerado de aspectos que se complementam, se compensam, se equilibram, de forma a criar processos que fluem e se diluem, que se tencionam e relaxam, que se desviam e se redirecionam durante a aula.

3.5. A triangulação dos dados.

O que é verdade para um, pode não o ser para outro. Temos que conciliar pontos de vista tão diferentes, a partir de diferentes observações e buscar precisão no que se analisa. Porém, percebe-se que a própria verdade pode não ser absoluta. A verdade vai se tornando mais real a partir da análise e interpretação de fatos e fenômeno ou seja, apenas a descrição do que se vê, não deveria ser considerada a descrição de uma verdade ou fato de se saber como funciona não é, necessariamente, saber o que é real.

Tudo o que foi observado só confirma a idéia de que a sala de aula mostra-se algo complexo, incapaz de ser reduzida a uma única abordagem teórica. E já que o professor acaba sendo o facilitador das ações dos seres humanos dentro da sala de aula, nada mais justo do que pesquisá-lo, considerando também a questão da sua afetividade.

Nesta fase de triangulação de dados, é importante salientar que o modo de raciocinar do pesquisador está baseado no conhecimento adquirido da própria experiência. Ou seja, a própria participação nos eventos do dia a dia escolar, faz com que já tenha noções ou opiniões sobre alguns aspectos do que vai ser pesquisado. Muito do que se pesquisa pode estar relacionado com a vida do pesquisador, com as suas crenças.

Em primeiro lugar, houve evidências suficientes que confirmaram a importância da relação entre o aprendizado e a afetividade. Diante da certeza de que a realidade não se oculta e a verdade se impõe nos fatos: a triangulação dos dados referentes aos questionários distribuídos, às entrevistas e tantas horas de gravação, revelaram que o problema da falta de motivo consciente para aprender Inglês, no contexto de pesquisa, não foi sanado e aparece como uma questão aberta para nova investigação.

Fica aqui, contudo, a possibilidade de se estar lidando com alunos super desmotivados porque engajados nos processos de uma sociedade em que só o que se busca é o valor venal de tudo.

Nesta etapa, quando quer nos parecer que a educação não se coaduna com as necessidades do mundo atual, quando a busca do conhecimento parece estar condicionada, com a mesma intensidade, ou até maior, à capacidade de consumo e mais nada, tudo indica que deve haver uma nova tentativa de trazer a humanidade de volta aos valores do ser e não do ter.

Na triangulação dos dados, faz-se necessário colocar o professor no seu devido lugar.

Conforme vemos em Gikovate, F. (2002), o professor é titular do papel principal dentro da instituição educacional.

Cabe-lhe a tarefa crucial de se apresentar várias horas por dia perante uma ou mais platéias heterogêneas e nada fáceis de cativar. Os estudantes são crianças, adolescentes ou adultos jovens e nem sempre estão espontaneamente interessados nos temas que são objeto das aulas que têm de assistir. São naturalmente inquietos devido à imaturidade e, não raro, sobressaltados por doses maciças de hormônios sexuais. Fica distante o interesse sobre os rios do Brasil aos 14-15 anos, aliás, nessa idade é difícil a concentração em qualquer assunto que não seja erotismo e amor. Não podemos interromper por vários anos o trabalho de formá-los e informá-los, portanto temos de nos esmerar na árdua tarefa de conquistar a sua atenção, ainda que por alguns minutos. (Gikovate, F., 2002)

O autor diz que a presença da televisão, em nossas casas, determina uma atitude passiva, exatamente por não haver necessidade alguma de concentração no que está sendo mostrado. O que não acontece com um livro, por exemplo. A concentração vem sendo desestimulada pelo hábito do entretenimento passivo.

O professor é um ator com uma missão especial, qual seja: cativar e impressionar uma platéia jovem e nem sempre interessada. Dar aulas é difícil porque, além da matéria a ser ensinada, o professor tem que ensinar os alunos a se concentrar. O aluno não percebe a utilidade profissional nem do conhecimento que em que deveriam estar emprenhados em acumular.

A triangulação dos dados deve ser levada a cabo de forma que se faça indispensável uma análise sistemática dos fatos. Isso quer dizer que tivemos que ter cuidado suficiente a fim de evitar selecionar apenas partes do conteúdo que apoiassem o argumento. A meta a inicial sobre a afetividade do professor, foi a busca de uma visão geral, sem preconceitos de frequência, nem de fatos favoráveis ou desfavoráveis ao argumento aqui colocado. E não havia garantias que durante a pesquisa os fatos fossem condizentes com as expectativas que a cercavam, ou seja, as respostas eventualmente alcançadas poderiam não se confirmar durante a triangulação.

Na triangulação dos dados, dentro da ótica da afetividade, fica evidente que a única coisa fácil no que diz respeito ao ato de ensinar é detectar as falhas. Conseguir impressionar os alunos atraindo-lhes a atenção, criar neles laços afetivos com a escola, é tarefa hercúlea.

O que observamos na triangulação dos dados é que há que se considerar o fato de que a afetividade tem várias formas: a maneira como o professor se apresenta aos alunos, a entonação de voz, o charme, o senso de humor, o otimismo, a forma como gesticula, o jeito de escrever no quadro, o modo como chama a atenção dos seus alunos, como consegue tocar alunos de diferentes níveis culturais e lingüísticos que necessitam de ambientes diferentes e/ou diferentes níveis de afetividade.

Ao juntarmos todos os dados da pesquisa, percebe-se que ela não vai ter uma utilidade prática imediata, pois está restrita a uma área de conhecimento que abarca a afetividade. Isso quer dizer que apenas com a prática, característica intrínseca da Lingüística Aplicada é que se poderão direcionar as idéias aqui contidas para dentro da sala de aula. Essa ressalva é importante na medida em que o pragmatismo, portanto o imediatismo, tão presente atualmente é um dos valores que precisam ser redimensionados. Tudo leva tempo e nem tudo pode ser transformado em bens de consumo, como exige a sociedade. O papel de qualquer professor é, também, alertar a sociedade sobre os vícios, desrespeito, falta de merecimento, violência e perigos pelos quais cada indivíduo pode estar mais ou menos sujeito em cada fase da história. Através da escola.

No início desse trabalho, no tópico sobre relevância do tema, se perguntou se o professor de Inglês reconhece a importância da afetividade e se há como lidar com a afetividade do professor sem mencionar a dos alunos. Ainda não tínhamos as respostas. De acordo com as observações feitas, nossos professores não só reconhecem, muito bem, a importância da afetividade, pois a praticam muito, mas também reconhecem que afetividade não existe apenas do lado do professor ou apenas por parte dos alunos. A afetividade é um como um fio conector de todos os participantes do processo, por onde corre a energia que acende a chama do interesse e da curiosidade.

Na verdade, o que se presenciou nas duas primeiras observações, foram professoras tentando (seja pelos velhos padrões, seja pelas tentativas de envolver os alunos no processo através de perguntas participativas), passar conhecimento a seus alunos absolutamente alheios a tudo. O empenho afetivo dos professores se revela muito mais surpreendente quando percebemos que a aula de inglês nada mais foi do que uma farta distribuição de pacotes de conhecimento a clientes sem interesse em adquiri-los. Professores sem tempo e sem mobilidade. Professores amarrados a um currículo estanque que desobedece a lógica das diferenças de um país como o Brasil. Professores diante de um grupo de clientes que desconhecem a utilidade desse conhecimento empacotado, e, pior, sem qualquer relação a outros pacotes de conhecimento já adquiridos e inseridos no contexto de suas vidas.

Ao triangular os dados temos que considerar também que estamos lidando aqui com alunos cuja posição social e educacional é, de uma forma geral, muito baixa. Tendem a acreditar que estudar não adianta e não vêem o professor como uma pessoa potencialmente útil. Alguns deles não só não estão motivados, como também se opõem ativamente a qualquer tentativa de mudar a situação. Ao unirmos esses ingredientes: baixa posição sócio-educacional, desmotivação e oposição ao processo de ensino, o aprendizado de língua inglesa, nesses grupos, seja, senão inviável, extremamente difícil. A afetividade do professor sem o interesse dos alunos deve ser analisada, antes de tudo, sob a ótica de um currículo que não considera dois aspectos importantes: o interesse, gerando afetividade.

Ao analisarmos a terceira observação, percebemos que não somente a professora teve uma atitude completamente diferente do que de costume. Os próprios alunos se mostraram diferentes em relação às duas primeiras observações, ou seja, alunos envolvidos, interessados e concentrados na aula. Eles perceberam e gostaram do modo pelo qual a professora conduziu a aula nesse dia. Aparentemente, não há falta de interesse ou de afetividade, nem por parte dos alunos, nem por parte da professora. O que falte, talvez, seja o aspecto lúdico do ensinar. Mas é prematuro fazer esse tipo de afirmação, principalmente quando se sabe que o ocorrido no dia da observação o processo se mostrou artificial, motivado pela presença da observadora. Porém, percebeu-se, sem dúvida nenhuma, que o processo de aprendizado de inglês é possível naquela comunidade rural, bastou uma atividade lúdica que, obviamente, aguçou o lado infantil da afetividade dos alunos.

Imagens, desenhos e lápis de cor foram motivo de interesse e diversão e, principalmente, aprendido em sala.

Observamos, ainda, que os professores trabalham sob uma nuvem de déficit cognitivo, num contexto escolar onde as mudanças são urgentes. Por parte dos alunos, não houve indícios da percepção do outro, nas interações ocorridas em sala de aula, ou seja, de que os outros devem ser levados em consideração em todas as tomadas de decisão. A indiferença, a fadiga, incapacidade criativa e de imaginação, acenaram para um caminho repleto de desinteresse pelo outro, pelo aprendizado, pelo professor, enfim, pelo valioso papel da educação como um todo. Os alunos, o professor e o processo não pareciam estar jogando no mesmo time. Cada aspecto desse trinômio fazia parte de diferentes grupos. O desinteresse pelo outro fecha o leque de possibilidades para o sentir afeto.

Sendo assim, vemos que é possível que o professor esteja consciente de sua afetividade.

Um dos fatos mais contundentes desta pesquisa foi o casamento entre o que os alunos e professores falaram e o que ocorreu em sala de aula. Não houve divergências, cada passo em direção a triangulação de dados complementou o outro cada passo explicou e confirmou o outro. Houve convergência total entre as entrevistas, os questionários e as observações.

Finalmente, a triangulação dos dados da pesquisa observou o fenômeno da afetividade durante sua ocorrência, preocupando-se mais com o processo do que com os resultados, descrevendo e analisando vivências contextualizadas em sala de aula, na tentativa de compreender o quanto a afetividade pode afetar o processo. Revelou-se importante, na medida que se percebe que sem interesse não há afetividade e que sem afetividade, o envolvimento se esfria, perde o calor e desmotiva. Um círculo vicioso que se fecha e não tem solução imediata, dentro das atuais condições em que a pesquisa foi elaborada. Por outro lado, a última observação nos revela que com apenas uma pequena mudança de atitude, uma postura lúdica, no caso, pode-se chegar a um resultado surpreendente. Não que essa seja a única solução, mas pode ser uma das maneiras de facilitar o processo.

3.6. Conclusões parciais da análise.

Tão grande o leque de emoções que permeia a alma do ser humano que o ideal seria ter-se descoberto professores explorando o aprendizado de forma centrada no aluno, sem se importar com notas, outros, tão entusiasmados que abdicariam de certas rotinas pré-definidas em prol de diferentes necessidades, outros, ainda, oferecendo a cada aluno o tempo compatível com seu próprio processo e por último, alguns professores atuando de forma tão abrangente que procurariam entrar em contato com as famílias, visitando seus lares, diagnosticando dificuldades. O ideal não passa de um sonho, pois há tantos aspectos envolvidos no processo de aprendizado, quanto na afetividade do ser humano.

A família é o pilar da educação e não seria diferente no ensino de língua inglesa. Muitas vezes, tanto familiares como professores se mostram ou demasiadamente preocupados ou demasiadamente ausentes a ponto de bombardear os alunos, tanto com preocupação quanto com negligência, deixando-os desmotivados.

Pais que não se envolvem suficientemente na vida de seus filhos, especialmente aqueles filhos desobedientes em sala de aula, podem estar alimentando o processo de falta de disciplina. Tanto que os alunos que não se dispõem a seguir as regras ditadas pelas escolas são aqueles que mais precisam estreitar os laços com os pais, uma vez que possam estar carentes de um braço forte que os disciplinem.

Há também a possibilidade de professores que apresentem uma postura mais voltada para a amizade do que para a disciplina. Deve-se pesquisar mais e verificar até que ponto falta de disciplina se confunde com hiper-atividade, como alcançar aqueles alunos que mais passam a aula toda sonhando acordados, o que fazer para interromper o ciclo vicioso que leva o professor a se aborrecer com o aluno desinteressado, como garantir imparcialidade por parte dos professores e tantos outros pontos que abrangem a afetividade em sala de aula. Lembremo-nos de que a relação entre o professor e os alunos nem sempre funciona tão bem quanto poderia se esperar. Pode muito bem existir um choque de personalidades entre alunos e professores, bem como de valores, de crenças, falta de entendimento mútuo. Para um aluno, o professor pode lembrar demais sua mãe ou seu pai,

um aluno pode lembrar demais ao professor uma outra criança ou um filho. Talvez o relacionamento entre alunos e professor tenha começado mal e nunca mais tenha se recuperado por algum motivo qualquer. Quem sabe o professor esteja passando por uma fase muito difícil em sua vida.

Deve estar claro neste ponto que quanto maior o nível de motivação, interesse do aluno, mais agradável será o processo de aprendizagem e, portanto, mais fácil. Mais fácil, sim, porquanto se considere que, também o professor precisa ser alimentado com atitudes positivas dos alunos. A afetividade, então, cria um ambiente de aprendizado bem mais agradável, porém não é capaz de promover aprendizado por si só.

Na verdade o que se viu nas duas primeiras observações foram alunos, não somente desinteressados, desmotivados, mas, sim, alunos com posturas mais fortes, chegando muitas vezes à aversão pelo processo. Claro está que aversão e afetividade são dois termos absolutamente opostos. Por esse motivo, algumas conclusões a que se poderia chegar após as observações feitas, se revelariam bem mais profundas, quando se toca num tema que se mostra bem mais complicado: o mundo pós-moderno em que se situa este trabalho.

Vamos refletir e propor uma visão diferente do conceito de educação. Parece que, a esta altura, já podemos entender que talvez o maior desafio da nossa época seja como adaptar todo um sistema de educação a um novo paradigma da ciência que está surgindo. Nossa civilização é fragmentada, é mecanicista, privilegia as relações de causa e efeito, privilegia o sentido quantitativo do comportamento, enobrece a causa eficiente e se esquece da causa final, através da qual a qualidade fica mais clara e o sentido da consciência se torna mais imperioso. Começa a surgir no mundo um novo ar, um novo ar, uma nova brisa, fazendo apelo à totalidade, apelo este que, conseqüentemente, irá influenciar, decididamente, o

sistema de educação. Educar para a totalidade, partindo da totalidade.

Procurei, dentre os latinos, as origens do verbo educar. Fui a alguns autores e verifiquei que, em Cícero, educar significa aumentar, criar, sustentar. Vi que, em Virgílio, o poeta, educar é instruir, ensinar. (...)

Talvez a síntese de todas essas palavras possa nos dar uma visão holística do que significa educar. É uma mistura de aumentar-se, é uma mistura de criar-se, é uma mistura de instruir-se, de ensinar-se, de gerar-se. (...)

Considerando o homem como um ser de relação em permanente mudança, temos que pensar que o processo de educação é infundável, não só educação como conceito, mas como práxis. A educação e o educar-se são processos de comprometimento com a realidade, com o cotidiano que está diante de mim e que acontece a todo instante (...)
(Brandão, DM., Roberto Crema (orgs.), 1991)

A prática social do mundo capitalista se espelha no “ter” e não no “ser”. Dessa forma o aluno caminha em busca de um futuro que lhe traga bens de consumo, antes de qualquer coisa. O exercício da atitude crítica fica reduzido à questão do ter, ou seja, quanto se lucra com o conhecimento acadêmico.

A educação no cotidiano, na vida, na escola é uma educação para o sucesso, para a fuga da frustração. No mundo capitalista e ocidental se educa para o sucesso, para o lucro, para a ventura ofensiva ou camuflada. A dor, o sofrimento, a vivência de emoções legítimas, o encontro criador entre pessoas não são objetos da educação. Antes, não se fala, se evita, se proíbem porque aí o ser humano se depara com suas próprias contradições. (Brandão, D M., Roberto Crema (orgs.), 1991, p. 138)

Não importa aqui, debater sobre o que se entende por conhecimento. O certo é que apenas o conhecimento e não outra coisa leva o ser humano a realizar novas maneiras de se superar. Conclui-se que uma nova maneira de conceber a existência, de sentir e de raciocinar é necessária para elevar a educação acima da materialidade reinante. Claro está que a raça humana deve ser impulsionada pelas leis que governam o caminho da evolução do ser e não do ter

Temos que considerar ainda que o professor não é um ser permanente, ele muda de humor e sabe que quando se observa as contradições intelectuais nascem conflitos interiores, que, por sua vez geram ansiedade e falta de equilíbrio emocional, tão necessário para qualquer tipo de pesquisa. O professor está sempre ou observando, julgando, censurando ou aceitando, rejeitando, controlando e opinando, muitas vezes, tudo isso em silêncio.

Com a globalização pode-se conversar pessoalmente ou por internet com quaisquer pessoas, em qualquer parte do mundo, sobre o último episódio de *Lost*, o novo hamburger do *MacDonald's* ou o lançamento simultâneo do livro Harry Potter. O Orkut e suas comunidades virtuais ocupam grande parte das horas, dos dias, das vidas de muitos jovens nas grandes cidades. Essa realidade tem que ser levada para além das fronteiras das grandes cidades, uma vez que todos têm o direito à informação. Os jovens habitantes dos centros rurais e semi-rurais precisam ter acesso à globalização e nada mais relevante do que o ensino da língua inglesa.

Ao lado da globalização exacerbada, caminha, lado a lado, a tendência reacionária que grita pela identidade de pequenas comunidades, pela cultura local, pelo valor do artesanato, dos dialetos, das minorias. Tendências e contra-tendências caminhando juntas, fazem parte da história da humanidade. O local versus o global. O artesanato em barro, pintura e tecelagem reaparecem em algumas comunidades, como se emergindo do esquecimento, gritando para nos chamar atenção sobre os diferentes *brazis* que formam nossa nação. Mas o grande mérito da educação deveria ser, verdadeiramente, dar prioridade máxima a cada momento da história, contemplando todas as classes sociais, dos agricultores das comunidades rurais até os moradores das grandes cidades, cada um com

suas necessidades. Contemplando o equilíbrio entre o macro e o micro universo brasileiro.

Os problemas que o ensino de inglês apresenta não pode, de forma alguma, ser esquecidos, a partir do momento em que a escola se obriga a informar o que se passa fora de seu âmbito de ação. Ou seja, a escola tem o dever de instruir aluno do campo sobre o que o mercado está exigindo fora dali, quais os riscos que se corre ao imigrar para os grandes centros despreparados e, no mínimo, ensinar aos alunos, que interagem num mundo globalizado, a interagir com os não globalizados. E, evidentemente, vice-versa. Ou seja, as diferentes realidades culturais, sociais e econômicas do Brasil não podem ser desvinculadas do universo acadêmico, correndo o risco de formar intelectuais totalmente alheios às necessidades e possibilidades do país. Num primeiro momento quando se procurou ver e ouvir, indagar e analisar, já se tinha uma idéia, através das entrevistas e dos questionários, sobre os problemas centrais que envolviam a sala de aula. Temia-se que o aprendizado fosse reduzido à mecanicidade de leituras, cópias, memorizações descontextualizadas. Temia-se, portanto, que o processo fosse emoldurado por velhos padrões, onde o professor, detentor único do conhecimento, despejasse o insumo, como numa jarra, sobre seus alunos.

A questão da afetividade parece não ter fim. Tudo pode ser questionado: a ignorância, a falta de organização, a defasagem de compreensão, a falta de competência acadêmica, tudo enfim pode ser melhorado com pesquisas que priorizem, também, através da afetividade a busca pelo conhecimento.

Aparentemente não há falta de agudeza intelectual para observar e analisar. Porém, a solução não nasce somente do intelecto e, sim, de alguma dimensão diferente que precede a ação. O que se quer levantar aqui é o fato de o mecanismo do pensamento se basear no conhecimento, na acumulação de experiência dentro de uma sociedade, de uma cultura que parece oscilar indefinidamente entre causa e consequência sem jamais se aproximar de nenhuma solução original. Ou seja, há muito mais a ser percorrido na busca de mais idéias sobre a equação da afetiva nas relações em sala de aula.

Já que as investigações sobre a afetividade no aprendizado de língua inglesa se realizam em sala de aula, ninguém melhor do que o próprio professor para esclarecer essa questão.

Felizmente, a definição de “investigação” vem se ampliando e já não se limita o termo ao trabalho com análises estatísticas e métodos empíricos somente, pelo contrário, os professores devem estar observando, e parecem estar, compartilhando idéias, anotando, identificando, dentre outros, ao utilizar as experiências em sala de aula.

Não se pode esquecer, contudo, de que a maioria das investigações sobre as estratégias de aprendizagem, por exemplo, demonstra que há diferenças individuais importantes e que devem ser investigadas: há alunos com maior habilidade com as palavras, sensibilidade à música, habilidade matemática, sensibilidade visual, cinestésica, intra-pessoal e outras.

Na prática, sabe-se que a ansiedade e desapontamento enfrentados pelos alunos podem não ser frutos de sua incapacidade. A verdade é que a afetividade do professor está condicionada a dos alunos e que, portanto, por mais descontraída e estimulante que seja a atmosfera criada pelo professor, se não for compreendida, alimentada e mantida pelos alunos não há como o professor sozinho levar adiante o processo, nos termos planejados. É por essa razão que muitos professores se sentem desestimulados, pois, cada um, com sua abordagem própria de ensinar - fruto de suas experiências, - tenta modificar o comportamento dos alunos.

Diante das entrevistas transcritas acima, percebe-se que aqueles professores têm o árduo papel de, antes de qualquer coisa, estimular, de conquistar, de convencer o aluno a ser curioso, a ter vontade de se envolver com o processo da educação. Há que se reconhecer que, primeiramente, o aluno tem que ser conscientizado sobre a importância de se aprender inglês. O jovem tem que compreender que sem conhecimento não há como se perceber os problemas de um grupo social, não há como se ver, discutir, indagar, tentar resolver; não há como propor mudanças, como se escapar do próprio descaso. Numa sociedade onde não se valoriza o conhecimento, a própria realidade não pode ser questionada diante do valor do conhecimento tão enfraquecido.

Como se lê em Rogers (1977):

Atualmente existe um grande interesse pelo problema dos valores. Em quase todos os países, a juventude está profundamente insegura quanto a sua orientação de valor, os valores associados a diversas religiões perderam muito de sua influência; em cada cultura, os indivíduos requintados parecem hesitantes e perplexos quanto aos objetivos que respeitam. Não é difícil encontrar as razões para isso. Em todos os seus aspectos, a cultura mundial parece cada vez mais científica e relativista, e parecem anacrônicas as opiniões rígidas e absolutas sobre os valores que nos vêm do passado. Talvez ainda mais importante seja o fato de que o indivíduo contemporâneo é agredido por todos os lados por afirmações divergentes e contraditórias de valor. Ao contrário do que ocorria num passado histórico não muito distante, não é mais possível uma acomodação tranqüila ao sistema de valores dos antepassados ou da comunidade, e viver a vida sem jamais examinar a natureza e as pressuposições desse sistema.

Nesta situação, não é surpreendente que as orientações de valor do passado pareçam em estado de desintegração ou colapso. Os homens perguntam se existem, ou podem existir, quaisquer valores universais. Frequentemente sentimos que, em nosso mundo contemporâneo, podemos ter perdido toda a possibilidade de um fundamento geral intercultural de valores. Um resultado natural desta incerteza e desta confusão é que há uma preocupação, um interesse e uma procura de uma perspectiva perfeita ou significativa de valor, capaz de sustentar-se no mundo atual. (Rogers, 1977, p. 14)

É acertado afirmar que a ausência de motivação consciente constitui um problema realmente profundo no processo de ensino e aprendizagem. Há, com certeza, uma grande diferença entre trabalhar com alunos problemáticos, com problemas de aprendizado, porém com motivação, e alunos que, mesmo não apresentando problemas, estejam sem motivo consciente para aprender.

Dessa forma o debate em torno do problema fundamental que o ensino de inglês apresenta nos remete à análise de uma questão anterior: o professor sozinho não faz o processo acontecer, nem como detentor do saber total, acabado e inquestionável, nem como transformador social ou reorganizador de conhecimentos, de acordo com uma visão conservadora. Questiona-se neste ponto já não mais a afetividade do professor dentro do processo de aprendizagem da língua inglesa, mas sim, o que leva esses alunos a desprezar os estudos em favor de qualquer outra prática que lhes traga possibilidade de adquirir, talvez, mais bens de consumo. A resposta poderia estar na própria sociedade de consumo, na qual o acúmulo de bens materiais passa a ser prioridade máxima nas relações em detrimento do acúmulo de conhecimento. Além disso, o momento histórico em que esta pesquisa se enquadra coloca professores e pais enjaulados dentro de um sistema consumista precário que privilegia o que se tem a oferecer de bens materiais, não de conhecimento.

Considerações finais

Deve-se aqui considerar o motivo pelo qual se ensina inglês nas escolas ou ainda, para que serve? Poder-se-ia afirmar que ao aprender uma nova língua o indivíduo se prepara para participar de uma nova cultura, interagindo, ensinando, aprendendo, promovendo, combatendo e, mais relevante que tudo, propagando sua própria cultura. Ao se considerar o aprendizado de uma língua estrangeira como um meio de propagação da própria cultura, o foco do aprendizado também muda e passa-se a trabalhar um insumo voltado, evidentemente, para a cultura brasileira. A questão inevitável aqui é, até que ponto um insumo focalizado na cultura local, por excelência, estaria diretamente ligado a aspectos afetivos que trouxessem a motivação para o aprendizado de língua inglesa. Teria como se suspeitar, dessa forma, da existência de um elo que interligasse o aspecto da motivação com

o aspecto da promoção da cultura local. Ou ainda, a afetividade do aluno e o interesse_pelo aprendizado.

Ao considerarmos a afetividade sob a ótica dos alunos, talvez o processo pudesse ser mais descontraído, se o aluno sentisse prazer em agradar o professor. Ou seja, se a aprovação do professor fosse motivo suficiente para encorajar o aluno no processo de aprendizagem, sua afetividade, então, poderia ser tão poderosa a ponto de criar motivação nos alunos, única e tão somente a partir de um ambiente repleto de estímulos positivos. Mais uma vez, a afetividade do professor se mostra decisiva, apenas uma face da moeda, contudo. O prazer em agradar o professor, que parece não ser relevante, está ligado diretamente à afetividade que o aluno dedica ao professor, ao interesse que mostra pelo bem estar do mestre. Temos assim, o interesse e a afetividade de mãos dadas, influenciando no processo.

Claro está que o que quer que seja ensinado em sala de aula requer alguma reação por parte dos alunos já que qualquer professor necessita de estímulo, carinho e respeito para seguir adiante. Independentemente da resposta dada pelos alunos, certa, errada, confusa, perfeita, o que se quer demonstrar é que o processo de ensino e aprendizado se dá numa via de mão dupla, num movimento de retro-alimentação constante. Não somente o aluno precisa se sentir emocionalmente confortável, o professor também necessita estar cercado de atenção, de interesse. Qualquer que seja a abordagem de ensinar adotada pelo professor, sempre que se sinta desqualificado, incompreendido ou ignorado pelos seus alunos, emoções negativas de medo, desapontamento, insegurança ou desmotivação também serão dolorosas, por mais seguro intelectual e afetivamente que seja o professor. No íntimo de um professor comprometido com sua profissão, a pergunta que não se cala nunca: *o que EU posso fazer para minimizar esse desconforto? Onde estou errando?* Tal questionamento revela, em maior ou menor escala, o grau de interesse e afetividade do professor pelos alunos.

O ato de ensinar, de propiciar desenvolvimento nos alunos níveis de competências diversas na língua-alvo são o objetivo de todos os professores de inglês. Todos eles almejam alguma resposta, alguma forma de competência lingüística, mesmo que seja

quando o aluno aprende sobre a L-alvo, conhecendo ou recitando regras e generalizações. Mesmo não revelando nenhuma competência de uso propositado na interação com outros falantes da língua-alvo, já se teria um indício de aprendizado, se houvesse interesse pelo mesmo. Diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores, o fato do desenvolvimento da competência comunicativa levar ao desenvolvimento automático da competência lingüística, sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro, acaba perdendo a relevância aqui. Muitas são as maneiras de um aluno responder a abordagem de ensino do professor e muitas são as maneiras de se analisar as posturas, as limitações e habilidades das professoras. “Para determinar os contornos e essências de uma dada abordagem de ensinar no quadro de forças em que ela forçosamente ocorre, é preciso recorrer a procedimentos de análise específicos que denominarei análise de abordagem”. (Almeida Filho, 1993, p. 21-23).

Cada ser humano, seja ele professor ou aluno, deve buscar entender se sua falta de afetividade, de interesse, é causada por alguma disfunção física, conflitos familiares, profissionais, experiências traumáticas, falta de motivação, estados momentâneos de falta de direção e tantos outros aspectos da vida humana. Sabe-se, sim, que o corpo pode afetar a emoção, ou seja, é muito mais fácil para qualquer um manter um sentimento de entusiasmo e alegria quando fisicamente saudável do que doente. Importante notar que qualquer desequilíbrio emocional, por sua vez, pode causar desconforto físico, desde uma noite mal dormida causada por fortes emoções ou estados depressivos que podem ocasionar uma baixa do sistema imunológico. Parece que a questão do ovo e da galinha, quem nasceu primeiro, pode ser aplicada nesse contexto. Ou o desequilíbrio físico causa o afetivo ou o afetivo causa o físico, quanto maior o interesse, maior a afetividade ou quanto maior a afetividade, maior o interesse.

Pode-se considerar que há uma gama de fatores imensa que pode interferir significativamente no processo de aprendizagem, tais como: Indivíduos com pouca capacidade de concentração, dificuldade de trabalhar consistentemente com projetos de resultado a longo prazo, como é o caso de se aprender uma língua estrangeira, falta de capacidade para memorizar o que foi falado, confusão mental diante de determinado

número de informação, incapacidade de elaborar pensamento lógico ou compreender mais de uma coisa de cada vez, especialmente quando há mais de uma pessoa falando ao mesmo tempo. Incapacidade de lidar com situações estressantes do dia a dia, apresentando-se com alto teor de irritabilidade, raiva ou agressividade e, até mesmo, insônia. Os problemas que causam dificuldades em sala de aula são tão numerosos quanto os que dificultam quaisquer relacionamentos. Poderia se esperar que os professores não conseguissem perceber nada de errado em si próprios ou no sistema e acabassem jogando a culpa pela falta de motivação somente sobre os alunos. Não foi o caso. Apesar da falta de consciência dos alunos sobre a importância da afetividade não ter como ser detectada, seus efeitos foram notados: alunos sem a menor idéia do porquê da educação. Sem interesse pelo seu próprio processo de educação não há como sentir afeto pelo ensino da língua inglesa, sequer pela escola.

Além de se ter que lidar com as diferentes crenças dos diferentes participantes do processo, ou seja, cada aprendiz e cada professor possuem idéias particulares sobre os objetivos do aprendizado de uma língua, ainda há que se considerar os pais. Muitos podem ter expectativas diferentes dos professores, quando comparadas com as que os alunos têm pelos professores. Já os professores também podem divergir dos pais e dos alunos quanto ao objetivo do aprendizado de inglês. Principalmente quando se trata de crianças e adolescentes, o leque de opções se estende, uma vez que os pais, a família de um modo geral e a própria escola, todos com papéis tão relevantes, não agem de forma integrada na sociedade. Onde não há integração, onde um não cabe no dia-a-dia do outro, não há interesse, não há afeto.

Quando se trata do professor de inglês, não há como se fugir do que foi dito acima; o professor de línguas, de uma maneira geral, passa pedaços de toda uma cultura estrangeira para os alunos e, nem sempre, está consciente da importância desta tarefa. Tanto pode fazer com que os aprendizes desenvolvam uma visão crítica sobre as diferenças culturais em relação ao seu país, quanto pode também incentivar um sentimento de menosprezo de sua própria cultura e super adoração da cultura transmitida através do ensino da língua alvo. É preciso se estar muito atento aos sentimentos que o professor nutre

pela cultura que está ensinando, pois nem todos os alunos estão preparados para questionar sua postura.

RECOMENDAÇÕES

A partir do momento em que há interesse em se promover alguma mudanças, o mínimo que se poderia esperar é começar a, não somente compreender claramente o problema que se está enfrentando, mas também combater suas causas. Deveriam investigar juntos, professores e alunos, a maneira de promover uma mutação radical no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, até mesmo num sentido mais amplo, abarcando as relações consigo mesmo e com a família; reformulando as imagens que se tem a respeito de si próprio, da sociedade, da escola, da educação e, principalmente dos valores que se atribui à vida. A menos que consideremos claramente todos os problemas que ocorrem em sala de aula, a mera mudança formal, produzida através de decisões políticas, por exemplo, será muito pouco significativa.

A tarefa da educação não é privilégio de alguns, mas é dever de todo homem, pedagogo, político, matemático, pai, mãe, psicólogo etc. Repensar a educação urgentemente, para que não assistamos ao esfacelar total de um mundo em rápidas mudanças, pois a educação do século XXI ou será holística ou não será” (Ribeiro, D. M. S. Brandão, Roberto Crema (org.), 1991, p.139).

Muitas portas se abriram durante este trabalho. A primeira delas nos direciona a uma questão ampla, que vê a Lingüística Aplicada como uma precursora na orientações de normas de conduta para percorrer as sucessivas etapas do aperfeiçoamento humano. Outra, nos leva à certeza de que sem interesse não pode haver afeto. Mais ainda, percebemos que existe nem tempo hábil, nem flexibilidade curricular para se lutar contra alunos que não se interessam pela própria educação, muito menos pelo ensino da língua inglesa. Também se percebeu que, já que a escola não faz parte dos projetos de vida do aluno, não há afetividade para com a vida escolar e tudo o mais que ela oferece. Se se pudesse criar um vínculo afetivo real entre a família e a escola, incluindo a família, haveria mais afeição por parte dos alunos. Logo, mais interesse, mais motivação. Isso tudo quer dizer que não há como se culpar a falta de tecnologia nas escolas antes de se fazer dela própria o lugar mais

importante da vida dos alunos e de suas famílias.

Há que se reafirmar neste ponto que sem conhecimento não há possibilidade de mudança, aquele que poderia perceber, compreender, fazer, desfazer, refazer, inventar e reinventar modelos, fica tolhido em seu direito de mudar a história ao ignorar a importância da educação formal em favor daquela vinda da televisão, pré-formatada, pronta para consumo. O estímulo afetivo, o aspecto intelectual e a capacidade de buscar novos caminhos devem ser pontos a nortear e, ao mesmo tempo, de questionar valores vigentes. Essa busca pelo conhecimento, contudo, não é um caminho solitário para o professor. O conhecimento se constrói a partir de relações, de experiências e processos de Educação Formal. O professor de inglês, sozinho, não pode buscar e adquirir conhecimento e, depois, implantar esse conhecimento na cabeça dos alunos.

Tudo o que foi observado só confirma a idéia de que a sala de aula mostra-se algo complexo, muito mais quando se trata da equação entre os filtros do professor e dos alunos. Uma vez que a linguagem é a mediadora das ações dos seres humanos, nada mais justo do que pesquisá-la considerando seus inúmeros aspectos, muito mais no que se refere à afetividade,

Finalizamos, dessa forma, com a certeza de que a pesquisa sobre a equação afetiva - entre os filtros afetivos de professores e alunos no processo de ensinar e de aprender LE - deve ser ampliada. Percebemos que um dos professores, a partir de sua própria condição de tensão, de seu próprio desconforto diante do pesquisador, conseguiu transformar sua abordagem de ensinar. Concluímos que essa profissional se valeu de sua capacidade de produzir uma alquimia. A partir de um filtro afetivo que poderia ter se solidificado num muro alto, separando-o de seus alunos, esse professor consegue reverter o quadro e apresentar uma aula agradável e diferente. Por esse motivo, propomos rever a relação entre ansiedade e criatividade, mais adiante, em uma próxima pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, JCP. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza. In: ALMEIDA FILHO, JCP (org.) **Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. O professor de língua profissional reflexivo e comunicacional. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Vol. 4 Brasília: UNB, 2004.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 1993.

_____. **O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?** In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2000. v.1 n.1

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.

ANDRÉS, V. Self-Esteem in the Classroom or the Metamorphosis of Butterflies. In: ARNOLD, J (ed.) **Affect in Language Learning**. Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J. **La dimensión afectiva em el aprendizaje de idiomas**. Madrid: **Cambridge University Press, 2000**. (Tradução espanhola de Alejandro Vallero do original inglês “Affect in Language Learning”)

ARNOLD, J. & BROWN, HD A Map of the Terrain. In: **ARNOLD, J (ed.) Affect in Language Learning**. Cambridge University Press, 1999.

AOKI, N. (1999). **Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy**. In: **ARNOLD, J. Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

ASSIS, S. N. A. L. **Auto-estima e atitude quanto à escrita no processo de correção com os pares: uma imersão no domínio afetivo.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2002.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.** Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall, 1986.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de LE: entre o real e o ideal.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** Prentice Hall Inc., 1994/2000.

CELANI, MA Chauvinismo lingüístico: uma nova melodia para um velho tema: In: SILVA, F. L. & RAJAGOPALAN, K **A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica.** Pp. 119-124. SP: Editora Parábola, 2004.

CHALITA, G. **Educação: A Solução Está no Afeto.** São Paulo: Gente, 2001

CHAVES, A. C. S. **O ser afetivo na sala de aula: a influência das relações afetivas durante as apresentações orais formais de alunos de LE (ingles).** 2004. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Brasília, Universidade de Brasília.

COLLIS, H. Compreensão oral: um estudo em Língua Estrangeira. 1990. Tese de doutorado, São Paulo: Puc/SP.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem.** San Francisco. W. H. Freeman & Company. 1967.

CORDER, P. Applied Linguistics and Language Teaching. In: ALLEN, JBP. & CORDER, P. (org.) **Papers in Applied Linguistics.** Vol. 2 London: Oxford University Press, 1975.

DALY, J. Understanding communication apprehension: an introduction for language educators. In: HORWITZ, E. K & YOUNG, D (ed.) **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall, 1991,

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson Education Limited. 2001.

_____. **Motivation and motivating in the foreign language classroom**. In: The Modern Language, 1994.

_____. **Conceptualizing motivation in Foreign Language Learning**. In: Language Learning, vol. 40 1990.

DOURADO. & SPERB, LW. Auto-estima e aprendizagem de línguas estrangeiras. **In: Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Witrock (ed.) **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FERREIRA DOS SANTOS, J. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1997.

FLORIO, S. **Learning how to go to school**.1978. Tese, Harvard University.

FREIRE , P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, M. A. **Uma análise de primeiras analyses de abordagem de ensino do professor de LE**. Dissertação de Mestrado. Campinas:UNICAMP, 1966.

FREUD, S. **Autobiographical Study**. 2. Ed. . London: Hogarth Press., 1946.

GARDNER, R. C. LAMBERT, W. E **Attitudes and motivation in Second Language Learning**. Riley: Newbury House. 1972.

GIKOVATE, F. **A arte de educar**. São Paulo: MG Editions, 2002.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação : fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUBA, E. G. & Y. S. Lincoln **Competing paradigms in qualitative research**. 1994.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, DJ. Foreign language classroom anxiety. **In:** HORWITZ, E. K & YOUNG, D (ed.) **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall, 1991.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4 ed. New York. Longman, 1985.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York. Pergamon Press., 1982.

KRASHEN, S. & TERRELL, T. **The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom**. San Francisco: Alemany Press, 1983.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E, **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MARZAGÃO, A . **Correio Brasiliense**, Brasília, 24 fev. 2005.

McLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning**. London. Arnold, 1987.

MACINTYRE, P. D & GARDNER, R. C. **Anxiety and Second Language Learning. Toward a Theoretical Clarification.** In: Language Learning, 1989.

MOITA LOPES, L P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Linguagem, interação e formação do professor:** In Revista Brasileira de estudos pedagógicos. No. 7. Brasília: MEC.

_____. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada.** In: DELTA, vol. 10. No. 2, 1994.

MOSER, S. M. C. S de **O papel da afetividade no desempenho do aluno.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.

NASCENTES, A. **Dicionário da Língua Portuguesa.** RJ: Bloch Editores, 1988.

OXFORD, R. **Language Learner Strategies.** New York: Newbury. 1990.

_____. **Anxiety and the language learner: new insights.** In: In: ARNOLD, J (ed.) **Affect in Language Learning.** Cambridge University Press, 1999.

OLIVEIRA, E. C. A prática Educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclo. In: VIEIRA-ABRAHÃO, MH. (org.) **Prática de Ensino de lingual estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004.

PECK, A. **The relationships between classroom process analysis and interventionist strategies in foreign language teaching. Teachers develop teacher's research.** In: TONON, LA. K **Um olhar sobre a observação de aula: por um ensino reflexivo.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

PRICE, M. L. **The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with high – anxious students.** In: HORWITZ, E. K. & YOUNG, D. J (ed.) Language anxiety:

from theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

RESONER, R. **Building Self - Esteem: a comprehensive Program for Schools.** Consulting Psychologists Press Inc.1982.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflexive teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RIVERS, W. M. **Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras.** Pioneiras, 1975.

ROCHA, I. **Estudos de ansiedade escolar: avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização.** Dissertação de mestrado. USP: SP, 1976.

ROGERS C. R., **De pessoa para pessoa: o problema de ser humano, uma nova tendência na psicologia.** (Tradução de Miriam L. Moreira Leite e Dante Moreira Leite) 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

SEDIKIDES, C. & GREGG, A. P Portraits of the self. In: **Hogg, MA & COOPER, J (eds.) Sage handbook of social psychology.** London: Sage Publications, 2003.

SKEHAN, P. **Individual differences in Second Language Learning.** London: Edward Arnold, 1989.

SCHUMANN, J. H. **A neurobiological perspective on affect and methodology in Second Language Learning.** In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press.

SCHULTZ, J, FLORIO, S. ERICKSON, F. Where in the floor: aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: FILMORE & GLATTHORN (eds.) **Children and out of School.** Washington, DC. Center of Applied Linguistics, 1979-1982.

SPITALNIK, M. A **Sinalização do Afeto em Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado. RJ: UFRJ, 1996.

TONON, L. A. K. **Um olhar sobre a observação de aula: por um ensino reflexivo**. 1996. Campinas, UNICAMP.

VIANA, N. A **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de LE na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

VIGOTSKY L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIGFELD, A. ECCLES, J. S **Test anxiety in elementary and secondary school students**. In: Educational Psychologist, 1989.

WILLIAMS, M & BURDEN, R **Psychology for language teachers: a socio-constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOOLFOLK, A **Psicologia da Educação**. Trad. Maria R. Monteiro. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ANEXO

ENTREVISTA

1. Como é a sua aula?
2. Que material você usa?
3. Como é o conteúdo programático?
4. Como você lida com sua afetividade em sala de aula?
5. Como você se sente em relação ao salário?
6. Quais os seus planos para o futuro?
7. Como você se sentiria se a pesquisadora gravasse suas aulas?

QUESTIONÁRIO

- 1) Como é sua relação afetiva com seus alunos?
- 2) Como costuma ser o comportamento afetivo dos alunos?
- 3) Qual o seu papel social, como professora de língua inglesa? O que, exatamente você faz?
- 4) Qual é, exatamente o problema central dos alunos?
- 5) O que diriam seus alunos sobre você, se indagados?
- 6) Como você se sente, na realidade?
- 7) Como seus alunos poderiam se sentir plenamente motivados?
- 8) A televisão interfere no interesse pela língua inglesa?
- 9) O que tem que acabar no ensino de inglês?

- 10) Como você pode melhorar no que se refere à sua afetividade?
- 11) O que você ainda não fez ou disse para tentar envolver seus alunos no processo?
- 12) O que você gostaria de acrescentar?
- 13) É possível alcançar todos os alunos, com todas as suas diferenças cognitivas e afetivas de maneira eficaz?
- 14) Alunos de diferentes níveis culturais e lingüísticos necessitam de diferentes ambientes e diferentes níveis de afetividade?
- 15) Há igualdade de oportunidades para todos os alunos que freqüentam suas aulas?
- 16) Será que todos os alunos aprendem melhor num ambiente plenamente positivo?
- 17) Um ambiente totalmente positivo pode criar desinteresse?
- 18) O que deveria ser analisado antes de se falar sobre o papel da afetividade dos professores?