

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Universidade Estadual Paulista – UNESP
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente

JEAN RICHARD MACIEL DA COSTA

**A FALTA DE ÊNFASE DOS ALUNOS NO USO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA**

São Paulo
2011

JEAN RICHARD MACIEL DA COSTA

**A FALTA DE ÊNFASE DOS ALUNOS NO USO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual Paulista/UNESP, pelo
Programa Rede São Paulo de Formação
Docente/REDEFOR, em parceria com a Secretaria
da Educação do Estado de São Paulo, para a
obtenção do título de Especialista
em Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Ms. Silvio Tadeu de Oliveira

São Paulo
2011

RESUMO

Este estudo objetivou verificar os motivos que contribuem para os alunos do Ensino Médio não fazerem uso da oralidade na Língua Inglesa, em sala de aula. Por meio da análise dos dados coletados neste estudo, foi possível levantar alguns aspectos que podem interferir na inibição da fala em inglês. Essa pesquisa torna-se relevante em razão de que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa constantemente vivenciam, em sala de aula, o dilema do uso da oralidade em inglês. A pesquisa foi realizada com 10 alunos, aleatoriamente, do 1º e 2º anos do Ensino Médio e, com a análise, foi possível verificar que o medo de errar em público é o principal fato desmotivador para que o aluno fale em inglês na sala de aula. Também percebeu-se que os alunos ainda acreditam que os professores, livros e apostilas têm fundamental importância para o aprendizado da fala, mas sugerem que outros recursos e materiais poderiam ser de grande contribuição. Analisando-se os dados, foi possível determinar alguns fatores que podem incentivar e, assim, aprimorar o uso da oralidade no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; oralidade.

ABSTRACT

This study aimed to verify the reasons that contribute to high school students not to use the oral English language in classroom. Through the analysis of the collected data, it was possible to raise a few aspects that can interfere on the inhibition of speech in English. This research is relevant because of those involved in the process of teaching and learning English are constantly experiencing this problem in the classroom. The research was conducted with 10 students, randomly, from the 1st and 2nd years of high school and the analysis verified that the fear of making mistakes in public is the main factor that persuades students to speak English in the classroom. We also realized that students still believe that teachers, books and handouts have a fundamental role when learning speech, but suggest that other resources and materials could be of great contribution. Analyzing the collected data, it was possible to determine some factors that may encourage and enhance the use of speaking in teaching and learning English language.

Keywords: English language teaching-learning; speaking.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Fundamentação teórica.....	11
2. Metodologia	14
2.1. Escolha metodológica	14
2.2. Contexto	14
2.3. Participantes	15
2.4. Instrumentos e procedimentos da coleta de dados	15
2.5. Análise dos dados.....	16
3. Apresentação e discussão dos resultados	17
3.1. Perguntas do questionário	18
3.2. Discussão dos resultados	19
Considerações finais.....	23
Referências.....	25

Introdução

Todos nós sofremos, mas o falar nos dá alívio. (Voltaire)

O ato da fala é tão forte, importante e necessário que é difícil imaginar a possibilidade de a evolução humana ter acontecido sem essa linguagem. Das primeiras palavras proferidas por nossos antepassados até as gírias, expressões e conversas efetuadas atualmente, a fala teve, tem e terá relevância histórica e social. O estudioso russo Mikhail Bakhtin (1997, p. 334), quanto à fala, escreveu que o homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar). O mesmo autor ainda afirmou que, para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso e que possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (p. 301-302). É certo que essa necessidade de se expressar, sempre aliada à riqueza de repertório de gêneros dos discursos orais proporcionou o desenvolvimento humano, linguístico e social. Com a fala, o homem se tornou mais consciente da sua existência e da dos outros, permitindo, também, uma melhor interação com o mundo em que vive – o que o levou a constituir uma sociedade organizada conforme seus laços sociais. Essa consciência permanece e se reflete até a atualidade e, com certeza, permanecerá e continuará refletindo-se no futuro.

Por ter essa importância, torna-se compreensível que muitas pessoas interessadas em aprender uma língua estrangeira acreditem que só serão hábeis na compreensão e fluência de outra língua, que não a materna, se a souberem falar plenamente e/ou corretamente. Por isso, acabam focando seus anseios no falar, porque – transportando a frase mais acima de Voltaire para o contexto linguístico –, é o falar que lhes fará sentirem-se aliviados em poder se comunicar em uma língua diferente de sua língua nativa, após todas as dificuldades no aprendizado da nova língua.

No intuito de aprender logo a falar uma língua estrangeira, seus aprendizes acabam colocando a oralidade como prioridade. Assim, para eles, tanto a leitura como a escrita passam a ser menos prioritárias, apesar de alguns reconhecerem a importância das duas no desenvolvimento para capacitá-los a uma compreensão e fluência desejáveis, e possibilitadora de interação, reconhecimento e comunicação plena no idioma alvo. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* afirmam que, para se ter competência comunicativa em uma língua, deve-se ter bom domínio de cada um de seus componentes. Vejamos:

Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos

maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (BRASIL, 1999, p. 151)

Partindo-se do estabelecido pelos PCNs do Ensino Médio, fica evidente que nas aulas de língua estrangeira deve-se ensinar, trabalhar e incentivar todos os componentes que se referem ao aprendizado do idioma pretendido.

Muito provavelmente o fato de os anseios conscientes ou inconscientes dos estudantes estarem voltados primeiramente para a fala deve-se ao fato de que, em seu próprio idioma nativo, a fala é um dos primeiros componentes linguísticos a ser usado pelos homens à medida que vão crescendo, aprendendo e interagindo na sociedade. O indivíduo, com algumas exceções, antes de ler e escrever aprende a falar. Vygotsky (2007, p. 23) afirmou que a fala era parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, e que pelos olhos e pela fala ela era capaz de perceber o mundo. A fala, portanto, é uma mola propulsora que ajuda o homem, aos poucos, a colocar suas vontades, necessidades, insatisfações, impressões, opiniões, sugestões, etc. Quanto à escrita, é interessante ler o relato de Amadou Hampâté Bâ, filósofo malinês:

O fato de não possuir uma escrita não priva a África de ter um passado e um conhecimento. Como dizia meu mestre, Tierno Bokar: “A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber em si. O saber é uma luz que está no Homem. É a herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe, exatamente como o baobá está contido em potência em sua semente”. O conhecimento africano é imenso, variado. Concerne a todos os aspectos da vida. (1997, p. 23)

Tomando como exemplo o que Amadou escreveu sobre a escrita, poderíamos também dizer que a fala é uma coisa e o saber é outra. Se a escrita é a fotografia do saber, a fala é o som do saber. Enfim, pela fala a interação do homem em sua sociedade torna-se facilitada. E mesmo que não saiba ler e escrever, ele consegue compreender e ser compreendido nas mais diversas situações do convívio social. É importante acrescentar que, segundo estudos efetuados juntamente com seu colaborador R. E. Levina, Vygotsky (2007) observou que a fala não só acompanha a atividade prática, como também tem um papel específico na sua realização, demonstrados com dois fatos, conforme ilustrados a seguir:

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VYGOTSKY, 2007, p. 13)

Sendo assim, Vygotsky (2007, p. 13) conclui, com suas observações, que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como a dos olhos e das mãos. Constata-se, dessa forma, mais uma vez, como a fala é preponderante no início do aprendizado e do convívio social dos seres humanos. Devemos ressaltar que a falta de leitura e escrita não torna um indivíduo inapto ao convívio social. Porém, com certeza, trazem-lhe algumas dificuldades de menor ou maior grau, mas que podem ser contornadas ou mesmo desprezadas de acordo com as necessidades ou interesses dessa pessoa. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 78)

Tudo isso esmiuçado, até agora, ajuda-nos a compreender, um pouco, o porquê de os alunos iniciarem os cursos de Língua Inglesa com tantas expectativas no aprendizado da fala. Eles chegam às aulas empolgados e esperançosos em poder, muito em breve; de preferência o mais rapidamente possível falar esse idioma anglo-saxônico e, por conseguinte, conversar tranquilamente com qualquer falante da Língua Inglesa. Isto é, compreender e ser compreendido. Isso é o que esperam, mas é geralmente o que não acontece, principalmente nos cursos do Ensino Médio ministrados nas escolas públicas. Alguma coisa acontece para que os alunos não desenvolvam o aprendizado como ansiavam. Os PCNs nos dão alguns indícios:

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, 1999, p. 147)

Para procurar entender o que acontece com os alunos que não desenvolvem o aprendizado de forma adequada, especificamente no que diz respeito ao uso da oralidade, em língua estrangeira, tornou-se evidente e necessário investigar, por meio de um estudo científico, os possíveis motivos que fazem com que alunos do Ensino Médio evitem o uso da oralidade em Língua Inglesa ou que não façam uso dela. Ao longo da carreira profissional, os docentes de inglês constataam que é comum os alunos partirem da empolgação, nas primeiras aulas, para a desmotivação crescente, chegando até mesmo a uma frustração quase que total, principalmente no tocante à fala. Este estudo questiona:

- Quais fatores podem inibir e incentivar o aluno a falar em inglês na sala de aula?
- Que materiais e/ou equipamentos o aluno acredita que contribuem para seu aprendizado na oralidade em Língua Inglesa?
- Como o aluno pretende aprender a falar inglês?
- O que o aluno espera do professor de inglês para sanar suas dificuldades no aprendizado da fala?
- Quais estratégias o aluno utiliza para aprender a falar inglês?

Ao responder essas questões, pretende-se buscar soluções para a problemática pesquisada e, assim, auxiliar professores de Língua Inglesa no desenvolvimento e busca de recursos didáticos e/ou afetivos que tornem o processo de ensino-aprendizagem facilitado, eficiente e que proporcione ao aluno superar suas dificuldades e fazer uso da oralidade, em língua estrangeira, com mais correção e confiança.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p. 101)

Aproveitando o pensamento de Paulo Freire, parece claro que todas as pessoas envolvidas na área da educação e participantes no processo de ensino-aprendizagem precisam, permanentemente, PENSAR.

1. Fundamentação teórica

A melhor forma de motivar as pessoas a ajudá-lo a atingir suas metas é ajudá-las a atingir as delas.
(Deepak Chopra)

Como docentes de Língua Inglesa, os professores devem permanentemente buscar métodos e soluções que os auxiliem no ensino dessa língua estrangeira. Porém, é no ensino da oralidade que professores encontram uma das maiores dificuldades quando se deparam com alunos que evitam ou temem fazer uso da oralidade em sala de aula, mesmo quando demonstram grande interesse em aprender a Língua Inglesa.

Por isso, a frase de Chopra é relevante nesse estudo na medida em que os professores busquem motivar os alunos a atingir a meta que eles têm de conseguir falar em outro idioma e, por conseguinte, a meta, como professores, que é a de ensinar.

Para se alcançar metas, é necessário recorrer a métodos, e o ensino de Língua Inglesa, assim como o de outras disciplinas, passa por diversos métodos de ensino através dos tempos. Para entender, primeiramente, o que é método, podemos nos apoiar em Ferreira (2000). Segundo o autor, método refere-se a um plano que esquematiza como se ensinar uma língua.

E, para contribuir com esse entendimento sobre método de ensino de língua estrangeira, é importante completar esse raciocínio com a afirmação de Brown (2001) de que o método deve ser regido por princípios, que, devidamente planejados e organizados, devem conduzir a uma atividade docente coerente. E, para o professor ter uma docência coerente, ajuda muito ele ter um conhecimento histórico dos métodos de aprendizagem utilizados no ensino de língua estrangeira. Essa compreensão leva o professor a uma formação mais ampla, crítica e autônoma, que pode contribuir para que consiga fazer uso de estratégias para o sucesso do ensino-aprendizagem e para que os alunos façam uso da oralidade na Língua Inglesa em sala de aula.

O professor de Língua Inglesa deve constantemente motivar os alunos a falar em inglês e, para isso, não devem acreditar, como muitos educadores, que alguns alunos são pouco ou totalmente inaptos ao aprendizado devido ao contexto social carente em que vivem (HUNT, 2000).

O déficit linguístico, defendido por Bernstein (1971), não pode ser utilizado pelo professor como justificativa para o aluno não fazer uso da oralidade na língua estrangeira.

Pois, de acordo com Bazzoni (2010, p. 43), “Comunicar-se em diferentes contextos é questão de inclusão social, e é papel da escola ensinar isso”.

Acompanhando as dificuldades dos alunos no uso da oralidade em Língua Inglesa, surgiram os questionamentos em busca do melhor método e de estratégias motivacionais que pudessem ajudá-los a falar, em inglês, em sala de aula e nos diferentes contextos que vivenciam; atendendo, assim, a afirmação de Bazzoni (2010).

No entanto, muitos alunos já temem falar em público na própria língua nativa; e temem muito mais falar em uma língua estrangeira. Esse temor pode ser compreendido se pautarmos pelo que Bloch sugere:

Quando uma pessoa fala, se revela em muitos sentidos. Basta ouvir-lhe a voz e as palavras que utiliza para sentir suas dificuldades ou suas emoções mais positivas. Vivemos numa época neurotizada, em que tudo, ou quase, se reflete na voz. Se alguém, ao deparar com estas palavras achar que estamos enfatizando demasiado o lado emocional, eu diria que a voz é exatamente isso: a emoção sonorizada. (1979, p. 64)

Observando os alunos ao longo dos anos durante as aulas de Língua Inglesa, é corriqueiro constatar o receio deles de falar outra língua em sala de aula. E é perceptível que, na verdade, não falam; pois, ao falarem, revelarão, também, juntamente com suas dificuldades, suas emoções. “O homem é o animal que modulou a voz para expressar seus sentimentos. Sua melodia verbal, a música da palavra, é altamente reveladora”, disse Bloch (1979, p. 102). E essa “revelação” pode desencadear reações, principalmente de quem ouve. E, dependendo de quais forem essas reações, o aluno, seja ele tímido ou não, temeroso ou não, pode fazer com que evite, ainda mais, falar uma língua estrangeira. Bloch (1979, p. 86) afirma que a fala humana conta algo; portanto, tem expressão; revela algo do orador e, finalmente, tem apelo, pois provoca reações de quem ouve.

Considerando esses temores e dificuldades encontrados no uso da oralidade, pelos alunos, Jeremy Harmer, em seu livro *How to Teach English*, abriu um capítulo especialmente para o assunto. No capítulo, *What if students don't want talk?*, ele descreve as possíveis causas de os alunos não falarem na língua alvo, em sala de aula:

Many teachers have come across students who don't seem to want to talk in class. Sometimes, this may have to do with the students' own characters. Sometimes, it is because there are other students who dominate and almost intimidate. Sometimes, it is because students are simply not used to talking freely – for reasons of culture and background. Perhaps, in their culture,

women are traditionally expected to remain quiet in a mixed-sex group. Perhaps their culture finds in modesty a positive virtue. Perhaps they suffer from a fear of making mistakes and therefore “loosing face” in front of the teacher and their peers. (1998, p. 131)

Por isso, estudando o comportamento e o modo como os alunos encaram o uso da oralidade, em língua estrangeira, foi requerida a busca por subsídios que pudessem orientar e dar melhor suporte para que os professores de língua estrangeira pudessem, independentemente dos métodos adotados, como afirma Prabhu (1990, p. 176), desenvolver técnicas e atividades de ensino apropriadas e que levassem em consideração os fatores cognitivos, individuais, afetivos, socioculturais, as necessidades dos alunos e também as do professor. Ainda com relação às necessidade de alunos e professores mencionadas por Prabhu (1990), sendo a competência discursiva em língua estrangeira um dos requisitos dos PCNs e temendo-se a acomodação pelos professores frente às dificuldades enfrentadas em sala de aula quando não conseguem estimular o uso da oralidade pelos alunos, ficou latente a necessidade, primeiramente, de compreender como alcançar prioritariamente os desejos dos alunos, e não os desejos dos professores. E, ao continuar falando em desejos, podemos incluir o que o líder chinês Mao Tsé-Tung escreveu em “Le Front Uni dans le Travail Culturel” (“A Frente Única no Trabalho Cultural”, In: *O Livro Vermelho*), com relação aos desejos das massas serem prioritários aos desejos pessoais, por mais que os pessoais sejam louváveis:

Pour établir une liaison avec les masses, nous devotns nous conformer a leurs désirs. Dans tout travail pour les masses, nous devons partir de leurs besoins, et non de nos propres désirs, si louables soient-ils (TSÉ-TUNG *apud* FREIRE, 1987, p. 85)

Finalmente, a necessidade de o professor incentivar o uso da oralidade atenderia o proposto por Gosciola (1995, p. 70), que é a de principalmente olhar para aquele aluno que quer falar, quer perguntar, mas que não está com coragem. Ao olhar e atender às necessidades do aluno, o professor terá um comportamento adequado que certamente contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem.

2. Metodologia

2.1. Escolha metodológica

Para entender o fenômeno da falta de uso da oralidade da língua estrangeira, em sala de aula, por parte dos alunos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois ela tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social: trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979, p. 520). Essa opção permitiu um contato direto com os participantes da situação estudada, para a obtenção de dados, e o trabalho de descrição foi fundamental para este estudo. Apesar de ter sido uma tarefa trabalhosa e individual, houve tempo suficiente para registrar os dados, organizá-los, codificá-los e, finalmente, completar com a análise.

Sendo um estudo de caso, o exame da situação, em particular, permitiu que o trabalho fosse realizado nas aulas e com os alunos do próprio professor-pesquisador.

Assim, não foi necessária a observação de colegas de profissão, nem a colaboração de outros professores. Neste estudo social, não houve, durante a pesquisa, a necessidade de intervenção por parte do pesquisador. A ele coube, apenas, a entrega e recebimento dos questionários para a coleta de dados.

2.2. Contexto

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual “Professora Raquel Assis Barreiros”, localizada na Avenida General Penha-Brasil, nº 1255, Vila Dionízia, na zona Norte da cidade de São Paulo. A escola pertence à Diretoria Norte 2 e é composta de, aproximadamente, 1100 alunos matriculados, que estão distribuídos entre o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio. A instituição funciona no período da manhã, tarde e noite.

A escola, por se localizar em uma região residencial e estar fixada em uma avenida de fácil acesso e servida de várias linhas de ônibus, recebe alunos que residem no mesmo bairro dela e também alunos de diversos bairros próximos à região. Isso torna a comunidade da escola diversificada social e economicamente. A escola é térrea e possui 10 salas de aula; não possui uma biblioteca utilizável e a sala de informática está sem possibilidade de funcionamento há pelo menos três anos.

Quanto ao curso de Língua Inglesa, a escola mantém três professores titulares de cargo. O professor-pesquisador trabalha no período noturno, atendendo aos alunos do Ensino Médio

regular e do EJA – Educação de Jovens e Adultos. A média por sala de aula é de 40 alunos. Para o ensino de Língua Inglesa das turmas regulares do Ensino Médio, são utilizados os cadernos de apoio propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E, para os alunos do EJA, são utilizadas apostilas, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Participantes

Participaram da pesquisa 10 alunos voluntários do Ensino Médio do EJA – Educação de Jovens e Adultos. Os alunos estavam distribuídos nas turmas do 1º e 2º anos. As idades variaram entre 18 e 35 anos, de ambos os sexos. A maioria deles era de classe social economicamente baixa. O pesquisador optou por não realizar a pesquisa com os alunos do terceiro ano por eles já estarem em fase de conclusão de curso, o que poderia causar um desinteresse para a pesquisa, já que a maioria não teria uma continuidade no curso de língua estrangeira, o que não ocorre com as turmas do 1º e 2º anos, que, como precisam continuar o Ensino Médio, foi possível observar o interesse e o desempenho durante a continuidade do curso.

Como alguns alunos estão retornando aos estudos depois de alguns anos, é possível notar um interesse e um zelo maior com a escola e com os estudos – o que contribui, em muito, para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser facilitado.

2.4. Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Para a coleta de dados foi escolhido e utilizado unicamente um questionário direto, composto de cinco questões norteadoras ao tema proposto, que na visão do pesquisador, permitiriam responder o motivo que levava os alunos a não utilizarem, ou a utilizarem muito pouco a oralidade em Língua Inglesa em sala de aula. As perguntas procuraram investigar os fatores inibidores e incentivadores para que o aluno falasse ou não inglês na sala de aula, que materiais e/ou equipamentos acreditavam contribuir para o aprendizado na oralidade, como pretendiam aprender a falar inglês, o que esperavam do professor de inglês para a elucidação de dificuldades no aprendizado e quais estratégias utilizavam para falar inglês.

Aos alunos foi dado um prazo de um dia para que pudessem responder com calma e seriedade as questões propostas. No dia seguinte, conforme solicitado anteriormente, eles entregaram ao pesquisador as questões respondidas.

2.5. Análise dos dados

Para a análise dos dados e a descoberta de aspectos importantes que fossem relevantes para o resultado da pesquisa, as respostas foram organizadas separando-as por pontos de vista (perspectivas tidas pelos sujeitos), percepções que têm do ensino da língua estrangeira (pensamentos dos sujeitos), preferências particulares (código de acontecimento), padrões de comportamento (código de relação), técnicas preferidas (código de estratégia), como serão explicitados adiante.

Consciente de que o resultado não permitiria inferir os resultados de toda uma população, por se tratar de uma pesquisa com um grupo reduzido de pessoas, procurou-se estudar as informações detalhadas para definir hipóteses que permitissem conhecer comportamentos, estudar as motivações e determinar o problema da falta de ênfase no uso da oralidade em Língua Inglesa pelos alunos em sala de aula. As informações buscaram estabelecer conexões e relações que pudessem apontar novas explicações e possíveis interpretações sobre o fenômeno investigado.

3. Apresentação e discussão dos resultados

O quadro a seguir sintetiza as respostas dos alunos às questões efetuadas sobre o uso da oralidade da Língua Inglesa em sala de aula.

Quadro 1 – Respostas dos alunos ao questionário

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
Aluno 1	Inibe: pronunciar errado, pois falar é mais difícil do que escrever. Incentiva: não respondeu.	Livros e filmes	Fazer vários cursos	Ensinar bem (por meio da fala e da escrita)	Uso da internet e da apostila na escola
Aluno 2	Inibe: vergonha de falar algo errado. Incentiva: vontade de aprender e meu esforço em sala de aula para aprender.	Uso de apostila com ajuda do professor	Com a ajuda dos colegas e do professor	Ótimas explicações	Escutando músicas e assistindo filmes
Aluno 3	Inibe: falar a palavra errada dá muita vergonha. Incentiva: com música ou repetir a palavra várias vezes.	Apostila e aparelho de som	Repetindo a palavra e cantando uma música em inglês	Persistência sempre no uso da palavra inglesa	Escutando música com Black internacional
Aluno 4	Inibe: se outras pessoas não falarem inglês, não terei com quem falar. Incentiva: um bom professor e o uso de músicas e vídeos em inglês.	Uso de DVDs e livros	Um bom curso com duração de 2 anos	Dedicação, garra e nos ensinar a ler e a pronunciar as palavras	Utilizo a internet, tradutor de texto e apostila com imagens
Aluno 5	Inibe: errar a pronúncia. Incentiva: ajuda do professor.	Filmes e apostilas	Pela escola	Ter pronúncia para dar explicações	Não. Apenas assisto às aulas
Aluno 6	Inibe: falar errado. Incentiva: aprender mais sobre a Língua Inglesa.	Livros e mais materiais que levem à aprendizagem	Escrevendo mais e conversando para discutir o assunto	Que me ensine a falar melhor	Não
Aluno 7	Inibe: minha gagueira. Incentiva: é uma matéria interessante e bem criativa.	Livros, textos, filmes, palestras	Por meio de aulas e filmes	Com o mesmo jeito	Prestar atenção no professor
Aluno 8	Inibe: não conseguir me expressar direito. Incentiva: conversar com os amigos.	Vídeo	Videoaula	Tradução de textos	Não
Aluno 9	Inibe: nenhum fator. Incentiva: aulas auditivas para memorizarmos o que ouvimos.	Aparelhos de sons, CDs e DVDs	Dialogando mais	Métodos menos complicados	Assisto filmes legendados e procuro sempre ver as traduções de canções
Aluno 10	Inibe: falta de conhecimento da língua. Incentiva: vontade de aprender.	Os menos difíceis	Não respondeu	Paciência	Não

3.1. Perguntas do questionário

Para uma melhor compreensão dos resultados, os objetivos de cada questão, bem como as respostas referentes a cada uma delas são descritos a seguir.

Questão 1

A primeira questão teve como objetivo verificar quais fatores podem inibir e incentivar o alunos a falar inglês na sala de aula. Dos 10 alunos pesquisados, com relação à inibição, quatro responderam que temem cometer erros ao pronunciar; dois deles responderam ter vergonha se falarem errado; um admitiu falta de conhecimento; um alegou que, se não tiver outras pessoas que falem inglês, não terá com quem falar; um colocou como obstáculo uma limitação física, a gagueira; e apenas um atestou que nenhum fator o inibe para falar inglês em sala de aula.

Para os fatores de incentivo, as respostas foram bem diversificadas, sendo que o uso de vídeos e de músicas, em inglês, foi citado duas vezes, assim como vontade e esforço pessoal. Os seguintes fatores foram citados uma única vez: repetição de palavras, ajuda do professor, ter um bom professor, conversas com amigos, aulas auditivas para memorização e a matéria ser interessante e criativa. Apenas um aluno pesquisado não respondeu ao fator de incentivo.

Questão 2

A segunda questão procurou saber quais materiais e/ou equipamentos o aluno acredita contribuir para o seu aprendizado na oralidade em Língua Inglesa. A grande maioria citou o uso de livros ou apostilas; o uso deles como apoio para o aprendizado da oralidade foi citado sete vezes. A utilização de filmes foi mencionada três vezes; e o recurso de aparelhos sonoros, DVDs e vídeo, duas vezes. A citação de textos e palestras apareceu uma única vez. Um dos alunos sugeriu a utilização de materiais e/ou equipamentos menos difíceis.

Questão 3

A pergunta seguinte questionou como o aluno preferia aprender a falar inglês. Nessa questão, a necessidade de se fazer um curso especializado de Língua Inglesa teve duas afirmações. Frequentar a escola e assistir aulas apareceram uma vez, mas os pesquisados não

definiram a que escolas se referiam: regulares ou especializadas. Duas vezes foi citado “escrevendo e conversando mais” e uma vez foram citadas a ajuda de professores, ajuda de colegas, repetição de palavras, cantar canções em inglês, assistir a filmes e ter videoaulas. Um aluno preferiu não responder.

Questão 4

A questão 4, por sua vez, teve como objetivo saber o que o aluno espera do professor de inglês para sanar suas dificuldades no aprendizado da fala. Dois alunos pesquisados responderam que esperam que o professor os ensine bem por meio da fala e da escrita. Dois esperam dedicação e/ou persistência ao ensinar a Língua Inglesa pela fala. “Ótimas explicações, ter pronúncia para explicar, tradução de textos, paciência e métodos menos complicados” foram citados uma vez. Um dos alunos espera que o professor continue do mesmo jeito.

Questão 5

A pergunta 5 questionou sobre quais estratégias o aluno utiliza para aprender a falar inglês. Com relação a estratégias, a utilização da internet, o uso de apostilas, escutar músicas e assistir filmes foram citados duas vezes. “Ver as traduções de canções, utilizar um tradutor de textos, prestar atenção aos professores” tiveram uma ocorrência. Três alunos afirmaram que não fazem uso de estratégias e um disse que não utiliza estratégias, mas concluiu que apenas assiste às aulas.

3.2. Discussão dos resultados

Analisando o trabalho e os dados obtidos, foi possível constatar que o medo e a vergonha de falar uma palavra errada em inglês ainda permanece sendo um grande fator para a falta de ênfase dos alunos no uso da oralidade em Língua Inglesa na sala de aula. Bloch (1979, p. 63) afirma que, na fluência, além do vocabulário deficiente, pode-se notar uma fala confusa, com dificuldade de encontrar a palavra, dificuldade de diálogo por compreensão precária. E, com as dificuldades encontradas pelos alunos, evidencia-se ainda mais o temor de cometer erros; e os medos e seus correlatos afloram-se, tornando o ato de falar uma língua estrangeira algo temerário por parte do aluno.

Quando isso acontece, o aluno acaba buscando a preferência e a “segurança” de falar sua própria língua nativa. Pois, ao falar sua língua nativa em sala de aula, utilizará o mesmo falar que os outros alunos. Com isso, sente-se um pouco mais seguro de ser compreendido e compreender; e, ao mesmo tempo, não se sente alvo dos possíveis olhares reprovadores, preconceitos, ridicularizações e zombarias. Harmer (1998) trata disso ao questionar se os estudantes continuam usando sua própria língua:

One of the problems that teachers sometimes face with students who all share the same native language is that they use their native language rather than English to perform classroom tasks. This may happen because they want to communicate something important, and so they use language in the best way they know! They will almost certainly find speaking in their language a lot easier than struggling with English. (p. 129)

Como podemos verificar, o aluno preferirá utilizar a língua nativa, por ser o meio mais fácil de se expressar, do que se “enrolar” tentando se expressar em outra língua.

A tentativa de tentar falar em público em outro idioma muitas vezes causa pânico no aluno, e Bloch (1979, p. 61) tem uma explicação para isso, ao salientar que geralmente essas pessoas não estão seguras do que vão expressar. Bloch conclui dizendo que quando sabemos bem uma coisa nós a tornamos muito simples, por mais complexa que essa coisa seja. E, quando não sabemos a explicação, que deveria se limitar a um *não sei*, ela passa a ser altamente complicada. É perceptível que o aluno, quando tem receios no que pese demonstrar o seu aprendizado e conhecimento, procura evitar as complicações que podem colocá-lo sob o julgamento de seus colegas de classe e, assim, o medo passa a ser uma maneira de não se colocar em “risco” perante a turma.

Durante a pesquisa, foi possível constatar que os alunos, majoritariamente, ainda acreditam que o livro didático é o recurso ideal e necessário para o aprendizado da oralidade em língua estrangeira, muito provavelmente pela “segurança” que o livro traz ao aluno. Para esse fator positivo do uso do livro didático, Costa (1987, p. 54) explica que os alunos, ao serem retirados do contexto familiar e ao perderem os padrões de referência aos quais estão acostumados, acabam se sentindo inseguros e, com isso, buscam modelos que lhes apontem caminhos, alguma fonte de certeza que lhes façam confiantes. E, nessa busca, acabam encontrando, no livro, um possibilitador que pode exercer esse papel de “mapa” de viagem como mecanismo para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira.

Apesar de muitos estudiosos repudiarem os livros didáticos, como, por exemplo, Lantz (1994, p. 104), que acredita que um dos segredos da Pedagogia Waldorf consiste em evitar,

nas aulas, qualquer livro didático, baseando o próprio ensino sempre na palavra viva do professor. Os alunos ainda têm o livro didático como referência essencial e, muitas vezes, é festejado e lembrado de forma saudosista, como no poema de Patativa do Assaré, citado por Lajolo (2001, p. 62-63):

Eu nasci aqui no mato
Vivi sempre a trabaiá,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô de minha idade
Só tive a felicidade
De dá um pequeno ensaio
In dois livro do iscritô,
O famoso professô
Filisberto de Carvaio.
No primeiro livro havia
Belas figuras na capa,
E no começo se lia:
A pá, o dedo do Papa,
Papa, pia, dedo, dado,
Pua, o pote de melado,
Dá-me o dado, a fera é má
E tantas coisas bonita
Qui o meu coração parpita
Quando eu pego a recordá.

Isso é mais uma demonstração da influência do livro didático na vida e no processo de ensino-aprendizagem das pessoas, tornando comum, muitas vezes, a cobrança dos alunos junto aos professores, no que diz respeito ao uso de livros didáticos. Existem algumas experiências vivenciadas pelo pesquisador de alunos reclamarem quando o professor ministra aulas apenas dialógicas. Independentemente do conteúdo e da eficiência desse tipo de aula, os alunos ainda acreditam na busca do conhecimento pelo livro didático.

De forma similar são as expectativas dos alunos em como pretendem aprender a falar inglês. Os alunos creditam grandes esperanças na ajuda de colegas e professores, cursos e escolas, demonstrando, assim, uma grande necessidade de interagir com os outros e com os ambientes, para que o processo de aprendizagem da língua estrangeira seja um sucesso para eles. O professor, para o aluno, ainda é visto como aquele que lhe proporcionará o saber linguístico de uma segunda língua. O aluno não consegue perceber, ainda, que pode ter autonomia na busca do conhecimento da língua estrangeira. E Holec (1981, p. 3) afirma que essa habilidade pode ser adquirida tanto de maneira natural, como pela aprendizagem formal. Ele define autonomia como a habilidade para se encarregar da própria aprendizagem.

Essa falta de autonomia provavelmente também pode explicar o fato de a maioria dos alunos terem respondido que não utilizam nenhuma estratégia para aprender a falar inglês. É possível que, ao não se sentirem autônomos no processo de ensino-aprendizagem, os alunos acreditem que as estratégias sejam impostas pelos professores, não percebendo que eles próprios fazem uso de algumas estratégias, como algumas citadas na pesquisa. Exemplos: utilização da internet e de tradutores de textos; assistir a filmes legendados; ver traduções de canções; até mesmo a que eles consideram que não seja uma estratégia, que é o simples fato de prestar atenção na aula e no professor.

O professor, nesse processo de busca pela autonomia do aluno, tem fundamental importância, pois, como Paiva (1998) estabelece, cabe ao professor incentivar os alunos a serem responsáveis por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos, promovendo o uso de estratégias que sejam mais eficientes e que contribuam para os alunos tomarem decisões voltadas para a formação de aprendizes mais bem-sucedidos e autônomos.

Considerações finais

Na tentativa de compreender os motivos que levam os alunos a não fazerem uso da oralidade em Língua Inglesa, em sala de aula, esta pesquisa, realizada diretamente com alunos do curso de Língua Inglesa, do Ensino Médio, pretendeu encontrar alguns motivos e/ou ações específicas que estejam impedindo os alunos de utilizarem a oralidade durante as aulas de inglês. O porquê de ficarem inibidos e de acabarem não falando, ou falando muito pouco, dificultando, assim, o aprendizado na segunda língua.

Ao identificar alguns desses motivos, principalmente o medo de falar errado, por meio da pesquisa qualitativa, procurou-se entender alguns de seus aspectos para que se possa, a partir deles, despertar o interesse para a necessidade e o uso mais enfático da oralidade em Língua Inglesa, elencando ações produtivas para o seu uso e demonstrando a importância da habilidade de falar e ouvir em inglês.

Com este trabalho, pode-se compreender a função social do uso da oralidade, a necessidade de adequação das condições das aulas e das salas de aula e a necessidade de levar os alunos a terem mais autonomia no aprendizado da língua estrangeira, atendendo ao proposto por Nicolaidis (2003, p. 23), que reconhece, no desenvolvimento da autonomia, uma solução para os problemas educacionais; já que, em salas de aula numerosas e com recursos escassos, onde há poucas condições para uma instrução que respeite as individualidades de cada aluno, um aprendiz autônomo poderia seguir mais eficazmente e de maneira mais independente em busca do conhecimento.

Muito ainda pode e deve ser estudado com relação ao assunto da oralidade em Língua Inglesa. Como, por exemplo, tentar compreender de forma mais profunda a preferência dos alunos em aprender com livros didáticos, informação que surgiu durante a coleta de dados, mas que não foi realmente respondida nesta pesquisa.

Considerando as respostas dos alunos, entende-se a necessidade de constantes reflexões e ações no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa; e o professor pode e deve fazer uso de estratégias diversificadas que permitam e facilitem o ensino e o uso, principalmente, da oralidade em Língua Inglesa em sala de aula.

Para uma maior eficiência no uso da oralidade em sala de aula, sugerimos estratégias que possibilitem uma maior interação entre alunos e professor, com discussões, debates, conversas, palestras, atividades orais, vídeos, aparelhos de som, etc.

O engajamento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de forma compromissada, é fator preponderante para que ocorra um ensino de melhor qualidade, proporcionando ao maior interessado, que é o aluno, uma possibilidade maior de ascensão e participação efetiva na sociedade.

Referências

BÂ, A. H. In: *Revista Thot*, nº 64, p. 23. São Paulo: Pallas Athena, 1997.

BAHKIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZZONI, C. In: *Revista Nova Escola*, nº 230. São Paulo: Abril, 2010.

BERNSTEIN, B. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Nacional, 1971. p. 83-104. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/silvanaaraujo.pdf>>. Acesso em: 18/11/2011.

BLOCH, P. *Sua Voz e Sua Fala*. 44 artigos de divulgação. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman, 2001. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 15/11/2011.

COSTA, D. N. M. *Por que ensinar Língua Estrangeira na escola de 1º grau?*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

FERREIRA, A. J. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. In: *Línguas & Letras*. Edunioeste – Unioeste, Cascavel/PR, vol. 1, nº 1, p. 117-127, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOSCIOLA, V. *Nos bastidores da sala de aula: a videogravação no processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo, Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1995.

HARMER, J. *How to Teach English*. 3. ed. England: Longman, 1998.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. São Paulo: Pergamon, 1981.

HUNT, T. *Aprendendo a aprender*. Rio de Janeiro: Record. Nova Era, 2000. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1263>>. Acesso em: 13/11/2011.

LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LANTZ, R. *Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, nº 4, 1979, p.520-526.

NICOLAIDES, C. A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09/11/2011.

PAIVA, V. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letra e Letras*, v. 14, nº 1, p. 73-88, jan-jul 1998.

PRABHU, N. S. There's no best method: Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, nº 2, p. 161-176, 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 15/11/2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*/L. S. Vygotsky; organizadores: Michael Cole... [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.