

**UMA VISÃO DISCENTE SOBRE OS FATORES CAUSADORES DE  
INENFICIÊNCIA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL PÚBLICO E PRIVADO EM MINAS GERAIS APONTA, ENTRE  
OUTROS, A NECESSIDADE DE MAIOR ÉTICA INTERDISCIPLINAR**

**STUDENTS' VIEW OF THE FACTORS THAT CAUSE THE INEFFICIENCY  
OF ENGLISH LANGUAGE DISCIPLINE AT PUBLIC AND PRIVATE  
ELEMENTARY SCHOOLS IN THE STATE OF MINAS GERAIS POINTS OUT,  
AMONG OTHERS, THE NECESSITY OF GREATER INTERDISCIPLINARY  
ETHICS**

Aurelia Emilia de PAULA FERNANDES<sup>1</sup>

Tatiana Diello BORGES<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma pesquisa conduzida no Colégio de Aplicação (CAP/COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), cujo objetivo foi investigar a visão dos alunos sobre o ensino da língua inglesa recebido no Ensino Fundamental público e privado entre 2000 e 2003. A amostra de estudo foi de 153 alunos da 1ª série do Ensino Médio. O referencial teórico apoiou-se em estudos sobre formação de professores no campo da Linguística Aplicada. A coleta de dados foi realizada através de entrevista e questionário. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados demonstraram que o ensino da língua inglesa recebido pela amostra durante o período mencionado acima foi ineficiente. Verificou-se que, segundo os alunos, as causas dessa ineficiência foram as práticas pedagógicas adotadas por seus professores, o perfil e a formação dos docentes, a ausência de hábito de estudo, a necessidade de maior ética interdisciplinar pela comunidade escolar e o mito - *so se aprende inglês nos cursinhos*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Ensino Fundamental; práticas pedagógicas; formação de professor.

**ABSTRACT:** This paper presents a research conducted at Application School (CAP/COLUNI), Federal University of Viçosa, in which we aimed at analyzing students' view concerning the English language teaching received at public and private elementary schools from 2000 to 2003.

---

<sup>1</sup> Especialista em Língua Inglesa (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio - FAFI) e docente dos cursos de administração, comércio exterior, gestão de negócios e sistemas de informação (Faculdade de Viçosa - FDV). E-mail: [aepfernandes@yahoo.com.br](mailto:aepfernandes@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestre em Linguística Aplicada (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e graduanda em Letras (Inglês - Universidade Federal de Goiás - UFG). E-mail: [tatiana.diello@oi.com.br](mailto:tatiana.diello@oi.com.br)

The sample was of 153 students from 1<sup>st</sup> grade High School. As the fundament for this research, we used studies regarding teaching formation in the field of Applied Linguistics. Data collection was done through interview and questionnaire and were analyzed qualitative and quantitatively. The results showed that the English Language teaching received by the sample during the period mentioned above was inefficient. According to the students, the factors which caused this inefficiency were teachers' pedagogical practices, teachers' profile and formation, lack of study habit, the necessity of greater interdisciplinary ethics by school community, and the myth - *it's only possible to learn English at language courses*.

**KEYWORDS:** English language teaching/learning; elementary school; pedagogical practice; teacher formation.

## INTRODUÇÃO

A magnitude da importância da educação é reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o singular, o cívico, o social, ou seja, as pessoas em suas relações individuais, cívicas e sociais, conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação 04/98.

O exercício do direito à educação Fundamental supõe também todo o exposto no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual os princípios da igualdade, liberdade, do reconhecimento, da convivência entre instituições públicas e privadas estão consagrados. Ainda, de acordo com este artigo, as bases para que estes princípios se realizem estão estabelecidas nas proposições de valorização dos professores e da gestão democrática do ensino público, com a garantia de padrão de qualidade. E ao valorizar a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é conseqüente com os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na base das habilidades mínimas necessárias ao cidadão deste século estão a leitura, a escrita e o domínio de línguas, o qual é uma das habilidades que possibilitam a melhoria do nível social, político e cultural.

Considerando que os participantes desta pesquisa foram aprovados recentemente no processo seletivo do Colégio de Aplicação (CAP/COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que constava de quinze candidatos por vaga, e no devido processo a língua inglesa não estava incluída, surgiu o interesse de ouvir seus depoimentos e experiências em relação à disciplina língua inglesa.

Organizamos este artigo em quatro partes. Na primeira seção, tratamos do referencial teórico, o qual se apoiou em parte da literatura existente em Linguística Aplicada sobre o tema formação de professores. Na segunda parte, trazemos a metodologia escolhida para a realização

do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos empregados na coleta de dados e a análise dos resultados. Na terceira seção, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, trazemos as considerações finais do estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme mencionado acima, esta pesquisa teve como embasamento teórico o tema formação de professores no campo da Lingüística Aplicada. A escolha por este referencial teórico explica-se devido ao fato do tema formação de professores, ou melhor, a precariedade desta formação, segundo os participantes, ter se apresentado de modo muito evidente nos resultados deste estudo.

Ao se realizar uma revisão teórica sobre formação de professor, percebe-se claramente que os estudos, em sua grande maioria, focalizam a formação do docente reflexivo.

Para Araújo (2004), o professor reflexivo é definido como o profissional capaz de analisar criticamente sua prática, por meio de uma maior compreensão de suas crenças a respeito de si mesmo, de seus alunos e da natureza e repercussão do seu ensino.

Zeichner e Liston (1996), em consonância com a definição de Araújo (2004), entendem que o professor reflexivo seja aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula; está atento ao contexto institucional e cultural em que leciona; participa do desenvolvimento do currículo; se envolve nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atua e se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional.

Alarcão (2002), corroborando as palavras de Zeichner e Liston (1996), afirma que o professor reflexivo é

aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata (ALARCÃO, 2002).

Perrenoud (1999), por sua vez, considerando que, nos dias atuais, as sociedades se transformam, criam-se e desfazem-se e que as tecnologias alteram o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento, questiona quais lições desse mundo globalizado

podem ser tiradas para a formação de professores. Para o autor, seguramente, convém reforçar a preparação desses profissionais para uma prática reflexiva, a inovação e a cooperação. Em suas palavras: “prática reflexiva e participação crítica [devem ser] entendida como orientações prioritárias da formação de professores” PERRENOUD (1999, p. 5).

Perrenoud (1999) observa que a *prática reflexiva* jamais é um trabalho completamente solitário. Ela se apóia em conversas informais, *feedback* de colegas/parceiros, auto-análises do trabalho, reflexões sobre sua qualidade, avaliações do que se faz. De acordo com o autor,

a prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Ainda para Perrenoud (1999), a prática reflexiva só pode incorporar-se ao *habitus* profissional se estiver no centro do plano de formação, tornando-se, assim, o motor da articulação teoria-prática.

No que diz respeito à *participação crítica*, o outro propósito da formação de professores, de acordo com Perrenoud (1999), esta se expressa em quatro níveis: 1) *Aprender a cooperar e a atuar em rede*; 2) *Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa*; 3) *Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela*; e, 4) *Aprender a dialogar com a sociedade*. Para o autor, para que a participação crítica se torne um componente do *habitus* profissional dos professores, da mesma maneira que a atitude reflexiva, é preciso instaurar dispositivos de formação precisos e desenvolver competências fundadas sobre saberes oriundos das ciências humanas.

É possível perceber claramente dois aspectos extremamente importantes para este autor concernentes à formação de professores. Primeiramente, a prática reflexiva e a participação crítica, além de serem os dois objetivos desta formação, também representam suas maiores alavancas, pois, segundo ele, é funcionando em uma postura reflexiva e em uma participação crítica que os alunos tirarão o melhor proveito de uma formação em alternância. Em segundo lugar, de acordo com este autor, o que podemos esperar da formação de professores é “que ela *esclareça* os futuros professores, os desembarace dessa idéia simples de que ensinar é transmitir um saber acima de qualquer suspeita a crianças ávidas de assimilá-lo independentemente de sua origem social” (PERRENOUD, 1999, p. 14 - grifo no original).

Autoras como Celani (2001), Mateus (2002) e Vieira-Abrahão (2002) corroboram o argumento de Perrenoud (1999) de que a prática reflexiva e a participação crítica devem ser entendidas como orientações prioritárias da formação de professores.

Para Celani (2001), a educação reflexiva, o ensino reflexivo são emancipatórios. Têm por objetivo aprimorar a prática, estimular a racionalidade e a autonomia dos professores e daquilo que é ensinado. Assim, para a autora, é apenas através da prática reflexiva que o docente poderá obter o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, “que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2001, p. 35-36). Do mesmo modo que Perrenoud (1999), Celani (2001) também acredita que prática reflexiva realizada de modo isolado não é suficiente. É necessária a presença de uma participação crítica.

Mateus (2002, p. 8) também entende que o conceito de prática reflexiva, assim como o de participação crítica, configura-se como “um caminho factível para o desenvolvimento de professores capazes de lidar com o desafio de aprender a aprender”. Assim como Celani (2001), a autora também considera que o docente crítico-reflexivo busca a sua emancipação, e também a de seus alunos.

Vieira-Abrahão (2002), além de concordar que o ensino reflexivo apresenta-se como excelente maneira de construir conscientemente uma prática de ensino, pondera que ele é um processo dificultoso, o qual requer mudanças no pensar e agir, e adoção, por parte do professor, de uma postura crítica em relação ao seu próprio desempenho, desafiando suas próprias crenças. Ainda de acordo com a autora, a implementação de uma prática reflexiva envolve reflexão sobre as influências que a prática pedagógica realizada exerce na formação da sociedade como um todo e na formação do próprio aluno.

As pesquisas em Lingüística Aplicada que têm se ocupado da formação de professores, além de focalizarem o docente reflexivo, como exposto até o momento, também têm apontado para a questão de que as universidades, por excelência de sua natureza, de modo geral, em seus programas de formação, não têm entendido a prática reflexiva e a participação crítica como orientações prioritárias da formação de professores (PERRENOUD, 1999; MATEUS, 2002).

De acordo com Mateus (2002), paradoxalmente, as universidades que deveriam promover uma formação de professores orientada para a prática reflexiva e a participação crítica, realizam, em sua grande maioria, uma formação de técnicos, tanto nas áreas dos conhecimentos quanto em pesquisa. Em nosso estudo, pudemos constatar claramente este caráter de treinamento que a formação de professores em nosso país, em geral, tem se ancorado. Por meio da análise

qualitativa foi possível constatar que os participantes desta pesquisa vêem os docentes da disciplina de língua inglesa como treinados e não como formados.

Perrenoud (1999, p. 15), por sua vez, acredita que para as universidades, em sua grande maioria, ultrapassarem este caráter de treinamento de seus cursos de formação para um que, de fato, tenha a prática reflexiva e a participação crítica como seu cerne, é preciso “desenvolver dispositivos *específicos* como, por exemplo, análises de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, escrita clínica, técnicas de auto-observação e de esclarecimento [...]” (grifo no original).

Dois aspectos relacionados ao tema formação de professores na área de Linguística Aplicada podem ser facilmente observados ao término desta seção. Primeiramente, como vimos, os estudos sobre o assunto, em sua ampla maioria, têm focalizado a formação do professor reflexivo, pois, de acordo com diversos pesquisadores da área, a prática reflexiva e crítica, dentre outras questões, pode colaborar para a autonomia e emancipação dos professores, assim como de seus alunos (ZEICHNER e LISTON, 1996; PERRENOUD, 1999; CELANI, 2001; ALARCÃO, 2002; MATEUS, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; ARAÚJO, 2004). Em segundo lugar, as pesquisas sobre formação de professores também demonstram a relevância de, cada vez mais, refletirmos criticamente a respeito da formação que tem sido oferecida nos cursos de Letras, já que, como exposto, parece que essa formação, em geral, não tem sido pautada nos conceitos de prática reflexiva e participação crítica.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho configura-se como uma *pesquisa híbrida*, na qual se utilizou tanto o paradigma qualitativo quanto o quantitativo. Como Scaramucci (1995) observa muito bem, a tendência de se optar por apenas um paradigma, ignorando totalmente o outro, pode vir a causar certa dificuldade em relação ao esclarecimento de variáveis relevantes no estudo. Daí a opção pela realização de um trabalho híbrido.

O objetivo desta pesquisa foi investigar a visão de 153 alunos sobre o ensino da língua inglesa recebido no Ensino Fundamental público e privado do Estado de Minas Gerais entre 2000 e 2003.

Este estudo, conforme mencionado anteriormente, foi realizado com 153 estudantes de ambos os sexos de quatro turmas (A, B, C e D) da 1ª série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAP/COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) no ano de 2004. Dos 153 alunos, 54 (35%) cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e 99 (65%) em privadas.

Aurelia Emilia de PAULA FERNANDES e Tatiana Diello BORGES

Ainda sobre os participantes, é preciso mencionar que 150 (98%) estudaram em escolas de Minas Gerais e apenas 3 (2%) em escolas de outros estados brasileiros. Por fim, faz-se extremamente importante ressaltar que, conforme convivência da primeira autora deste artigo, os alunos participantes desta pesquisa possuíam não só um enorme senso crítico, mas também um imenso senso ético.

No que se refere ao contexto em que a pesquisa foi conduzida, o Colégio de Aplicação (CAP/COLUNI), órgão da Universidade Federal de Viçosa (UFV), destina-se à formação do aluno, ministrando o Ensino Médio. No transcorrer de seus quarenta e dois anos de existência, o COLUNI tornou-se referência de um ensino de qualidade e mantém a tradição de ser o melhor colégio de Minas Gerais, sendo considerado um paradigma para as escolas do sistema oficial e particular da região; com professores habilitados, trabalhando em regime de dedicação exclusiva, o que permite maior atendimento às dificuldades individuais dos alunos. As atividades de ensino do colégio desenvolvem-se em modernas instalações no campus da UFV que, além de salas de aula, dispõe de salas de projeção, laboratórios de Química, Física, Biologia e Humanidades, bem como de Informática, que possibilita acesso a uma rede de computadores conectada à internet. Os alunos utilizam ainda a Biblioteca Central, a Praça de Esportes, o Restaurante Universitário e a Divisão de Saúde da UFV.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos entrevista semi-estruturada e questionário informativo.

A opção pelo uso de entrevista semi-estruturada deveu-se, segundo Nunan (1992), porque nesta o pesquisador tem uma idéia geral de onde quer chegar, mas não entra na entrevista com uma lista de questões predeterminadas. Vale destacar que todos os alunos foram entrevistados por dois minutos e os depoimentos foram devidamente gravados, com a permissão dos participantes.

As perguntas subjacentes em todas as instâncias dos depoimentos foram as seguintes:

1. Você poderia relatar qual a leitura que você faz do ensino da língua inglesa lhe foi oferecido no Ensino Fundamental?
2. Há algum fato ou experiência que você gostaria de destacar?

Quanto ao questionário utilizado, tínhamos como objetivo identificar em que cidade e estado<sup>3</sup> onde o aluno cursou o Ensino Fundamental e se a escola era pública ou privada.

---

<sup>3</sup> Foi perguntado o estado em que os alunos cursaram o Ensino Fundamental para confirmar se todos eram realmente do estado de Minas Gerais, e os resultados apontaram que apenas 2% eram de outros estados.

No que se refere à análise dos dados, dois procedimentos foram adotados. Primeiramente, procedemos a uma leitura detalhada das respostas dadas na entrevista pelos participantes, realizando, assim, uma análise interpretativista dos dados. Em segundo lugar, efetuamos uma análise estatística dos resultados. Ainda sobre a análise dos dados, faz-se extremamente necessário enfatizar que esta foi limitada ao grupo de alunos em estudo. Assim, não se pretende generalizar conclusões concernentes a outros tipos de alunos e escolas. Almeja-se, somente, conhecer a leitura desses estudantes em relação ao ensino de língua inglesa recebido no Ensino Fundamental.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa realizada, respondendo ao objetivo desta - *investigar a visão de 153 alunos sobre o ensino da língua inglesa recebido no Ensino Fundamental público e privado do Estado de Minas Gerais entre 2000 e 2003.*

Por meio da análise dos dados foi possível identificar cinco itens apontados pelos alunos participantes como causadores de ineficiência no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental: (1) Práticas Pedagógicas, (2) Mito - *só se aprende inglês nos cursinhos* -, (3) Perfil e formação dos docentes, (4) Comunidade escolar e (5) Ausência de hábito de estudo. Vale ressaltar também que foi possível observar uma considerável semelhança nos depoimentos dos alunos da escola privada e nos da pública. Esta similaridade pôde ser facilmente percebida por meio dos itens mencionados pelos participantes como responsáveis pela não eficiência do ensino de inglês recebido no Ensino Fundamental.

### *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

Dos itens mencionados, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos alunos no Ensino Fundamental predominaram: 28,64% dos participantes as citaram como um dos fatores responsáveis pela ineficiência no ensino de inglês neste nível. Item, aliás, que já havia sido identificado por Neves (2005). Observou-se que as práticas pedagógicas adotadas são anteriores ao século XX e os métodos que deveríamos chamar de abordagens são inadequados. De acordo com os participantes, eles encontram-se submetidos a uma visão ainda **tradicional do ensino de**

línguas. E é no contexto do trecho do rap “Estudo Errado” de Gabriel O Pensador que afirmam isso: “Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba: esse é o método de ensino. Eles me tratam como ameba e assim eu nem raciocínio. Não aprendo as causas e conseqüências, só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato. Mas os velhos...”.

Segundo Maza (1997):

Hoje, mais do que nunca, o processo de ensino deve primar pela busca do eficiente, do significativo, do criativo. Essas são exigências com as quais nos defrontamos e que partem do aluno, que se prepara para atuar numa sociedade que vive sob o signo da competitividade, onde a excelência é o objetivo almejado(MAZA, 1997).

O programa de disciplina que norteia uma atividade proficiente e segura por parte dos professores de língua inglesa, e que perpassa pela prática pedagógica, foi apontado pelos participantes como um agravante da pouca eficiência registrada no ensino desta língua nas escolas de Minas Gerais, pois os alunos identificaram uma quase total ausência de objetivos nesse programa. O mesmo agravante também foi observado por Coelho (2005) em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora, a carência de um programa pedagógico estruturado é um dos principais fatores causadores de deficiência no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras.

Os participantes mencionaram que os conteúdos foram simplesmente repetidos nas quatro séries do Ensino Fundamental. Porém, notou-se que parece ser cômodo para os alunos estudarem as estruturas básicas, em conseqüência, demonstram certa dificuldade em conteúdos como “verbo *to be*”, manipulando o professor e vice-versa. Ainda segundo os participantes, pouca ou nenhuma atenção foi dada à prática oral e vocabulário e a utilização do áudio (atividade de *listening*) foi feita apenas como atividade rotineira e mecânica. Como Rutherford (1987) enfatiza muito bem, o ensino de gramática tem sido considerado sinônimo de ensino de língua estrangeira há 2.500 anos. E vinte e um anos depois vemos que essa visão continua.

#### *MITO - SÓ SE APRENDE INGLÊS NOS CURSINHOS*

No que se refere ao *mito - só se aprende inglês nos cursinhos* -, 24,55% dos participantes o apontaram como uma das causas da não eficiência no ensino de inglês no Ensino Fundamental. Segundo os alunos, este mito é propagado pela mídia e, hoje, está inserido nas escolas, permeando todo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa neste contexto. Autoras

como Paiva (1997), Barcelos (1995), Silva (2001) e Coelho (2005) também encontraram esse mesmo resultado em suas pesquisas.

#### *PERFIL E FORMAÇÃO DOS DOCENTES*

Em relação ao *perfil e formação dos docentes*, 19,09% dos alunos acreditam que este item seja um dos fatores responsáveis pela ineficiência no ensino de inglês no Ensino Fundamental. Os participantes comentaram que os professores muitas vezes enfrentam dificuldades na sua própria formação. São poucos anos de estudo da língua estrangeira de uma forma mais densa. Ou se, por outro lado, os professores dominam a língua foi porque buscaram essa formação fora das Universidades; por conseguinte, falta-lhes o conhecimento teórico e até mesmo prático. Os alunos perceberam também, ao longo dos estudos no Ensino Fundamental, uma incidência de professores sem a titulação mínima exigida (graduação). Segundo Leffa (2001), isso deriva de um desequilíbrio, onde a procura por docentes é maior do que a oferta de profissionais competentes.

E é de nosso conhecimento que a formação de professores é o alicerce fundamental para melhoria da qualidade do ensino. Segundo os PCNs a formação de professores de 5ª a 8ª série precisa ser revista, feita em nível superior nos cursos de licenciatura. Entretanto, reconhecemos que a legislação sozinha não é capaz de garantir um ensino de qualidade. Temos visto formarem-se especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica (PERRENOUD, 1999; MATEUS, 2002). Professores que são treinados e não formados, pois profissionais que receberam formação reconhecem a necessidade da educação contínua apontada por Silva (2000).

Conforme mencionado no referencial teórico deste trabalho, vários autores têm mencionado a reflexão como principal instrumento para o desenvolvimento do professor de língua estrangeira (MAZA, 1997; SCHÖN, 1992; WALLACE, 1991; ZEICHNER e LISTON, 1996). Como sugere Maza (1997), o professor de hoje deve ser um profissional participativo, reflexivo, observador de sua própria prática e da prática de seus colegas, ou seja, pesquisador. Ele não é mais um modelo de detenção do saber, ele não apenas treina seus alunos. Ele precisa tornar-se o facilitador da aprendizagem e sua principal função, em sala de aula, é dar significação ao processo pedagógico.

Nas palavras de Palmer (1998):

Quando eu não conheço a mim mesmo, eu não posso saber quem são os meus alunos. Eu os verei através de um vidro escurecido, nas sombras da minha vida não examinada - e quando eu não puder vê-los claramente, eu não poderei ensiná-los bem (PALMER, 1998)<sup>4</sup>.

Segundo os PCNs é preciso reconhecer melhor os alunos, elaborar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos discentes.

A Lei Federal n.º 9.394 de 1996 - a nova lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - nomeia o Ensino Fundamental como educação básica e tem por finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. E a aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar essa percepção do aluno como ser humano e como cidadão.

#### COMUNIDADE ESCOLAR

Por *comunidade escolar* entendemos que seja aquela que engloba diretores, coordenadores, supervisores e professores de outras áreas. Para 15% dos participantes desta pesquisa, esta comunidade se configura como um dos fatores causadores de ineficiência no ensino de inglês durante o Ensino Fundamental. Segundo os alunos, a comunidade escolar é uma das responsáveis por esta ineficiência porque menospreza a disciplina língua inglesa e, por conseguinte, é responsável pelo que nos aponta Moita Lopes (2002, p. 75): “mesmo quando não explicitadas para o aluno, estas mensagens tácitas chegam a eles”.

Somos conscientes de que em nossos dias faz-se necessário que a maioria dos cidadãos adquira o domínio de línguas estrangeiras como instrumento de vida. Porém, paradoxal e infelizmente, observou-se, neste estudo, que esta consciência parece não ter ainda despertado a comunidade escolar que, de acordo com os participantes, deixa aparente a necessidade de uma maior ética interdisciplinar.

#### AUSÊNCIA DE HÁBITO DE ESTUDO

---

<sup>4</sup> Tradução feita pelas autoras deste artigo.

Por fim, no tocante ao *hábito de estudo*, 12,73% dos alunos indicaram este item como um dos responsáveis pela não eficiência no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. De acordo com os participantes, quase nenhum tempo é reservado em casa para estudo. Segundo os PCNs se a aprendizagem não for uma experiência bem-sucedida, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém incapaz de aprender e o aprendizado tenderá a se transformar em ameaça, então, a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação do desinteresse.

A tabela abaixo resume os fatores causadores da ineficiência no ensino de inglês no Ensino Fundamental.

**Tabela 1. Fatores causadores da ineficiência no ensino de inglês no Ensino Fundamental na visão dos participantes: Itens mencionados, turmas, número de respostas e correspondentes percentagens:**

ITENS MENCIONADOS COMO CAUSA DE INEFICIÊNCIA	TURMAS				TOTAL	%
	A	B	C	D		
Práticas pedagógicas	23	16	9	15	63	28,64
Mito - <i>só se aprende inglês nos cursinhos</i>	3	12	19	20	54	24,55
Perfil e formação do docente	6	8	16	12	42	19,09
Comunidade escolar	7	12	7	7	33	15,00
Ausência de hábito de estudo	6	8	6	8	28	12,73
<b>TOTAL</b>	45	56	57	62	220	100

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o conhecimento de línguas seja altamente prestigiado na sociedade, foi possível concluir neste estudo que, para esta amostra, a língua inglesa, como disciplina, se encontra deslocada da escola. A proliferação de cursos de idiomas é evidência clara para tal afirmação. O ensino de línguas, como o de outras disciplinas, é a função da escola, mas os resultados demonstraram que para os participantes desta pesquisa o ensino de inglês, tanto na rede pública quanto na privada, foi ineficiente. Segundo Maza (1997), somos nós professores de língua estrangeira co-responsáveis no processo que prepara o aluno para interagir com competência, segurança e criatividade no mundo globalizado e plugado pela *internet*, onde a linguagem, atualmente, mais que a cultura, é o recurso mais relevante para inserção do indivíduo como cidadão.

Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam, de alguma forma, contribuir para uma reflexão acerca da urgência de melhorias no ensino de língua inglesa, tanto no âmbito público quanto no particular, não só no estado de Minas Gerais, mas nas escolas brasileiras em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Refletir na prática. *Nova Escola*, n. 154, ago. 2002. Disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154\\_ago02/html/fala\\_mestre](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre). Acesso em 06/12/2007.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.
- BRASIL, Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais - Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001.
- COELHO, H S. H. *É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2005.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p. 333-355, 2001.
- MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, p. 3-14, 2002.
- MAZA, F. T. O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, p. 87-105, 1997.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas - Belo Horizonte: Pontes Editores e Faculdade de Letras da UFMG, p. 69-80, 2005.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.
- PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. *APLIENGE Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, p. 9-16, 1997.
- PALMER, P. J. *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-19, 1999.
- RUTHERFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. Essex: Longman, 1987.
- SCARAMUCCI, M. V. R. A dicotomia quantitativo/qualitativo na pesquisa em Linguística Aplicada: paradigmas opostos ou métodos complementares. In: *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, p. 510-518, 1995.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, p. 9-32, 1992.

TRAVESSIAS ED. 03 ISSN 1982-5935  
Educação, Cultura, Linguagem e Arte  
[www.unioeste.br/travessias](http://www.unioeste.br/travessias)

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

SILVA, R. C. da. O papel de uma associação de professores de inglês na formação continuada do profissional: o exemplo da APLIEMGE. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, p. 59-76, 2002.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.