

Adolescentes, turma problema? Experiências em uma intervenção na escola pública

Fernando Silvério de Lima

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Resumo

Neste texto apresento algumas reflexões acerca de minha participação em uma pesquisa intervencionista realizada em contexto de escola pública com alunos aprendendo inglês. Pondero principalmente acerca dos estudos da adolescência e suas características, o papel das crenças na vida e na aprendizagem dos alunos, passando pelas experiências em um estudo sobre crenças de adolescentes aprendendo inglês. O relato sugere que o ensino de língua inglesa no período da adolescência é um desafio tanto para professores quanto alunos. No entanto, por mais que esse processo seja marcado por limitações contextuais que reforçam a (des)crença dos alunos na possibilidade de aprender inglês, os resultados mostram que os participantes vivenciaram sinais de mudança, quando passam a perceber que a própria indisciplina e o desinteresse são fatores que auto-sabotam a aprendizagem, e que novas experiências em sala de aula podem ser o caminho para buscar a mudança de algumas crenças.

Palavras-chave: crenças; adolescentes; escola pública; língua inglesa; mudança.

Abstract

In this report I present some reflections about my participation in an intervention study carried out in a public school context with English language learners. I will consider studies regarding adolescence and its characteristics, the role of beliefs in students' lives and learning, and also experiences from a study about adolescents' beliefs on language learning. The account suggests that English language teaching during adolescence is a challenge for both the teacher and the students. However, even if this process is characterized by contextual limitations that reinforce students' (dis)belief in the possibility of learning English, the results show that participants experienced signs of change, when they realized that their lack of discipline and lack of interest are factors which auto-sabotage learning, and that new experiences in the classroom may be the path toward changing some beliefs.

Keywords: beliefs; adolescents; indiscipline; public school; English language; change.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das principais marcas da adolescência é seu caráter transitório (Vygotsky, 1994, 1998), que traz ao contexto social um jovem saído da infância e prestes a encarar o mundo como adulto. Nas salas de aulas, diariamente os professores buscam encontrar alternativas para lidar com as diferentes manifestações de comportamento dos adolescentes, que variam desde a apatia (Arnett, 1999; Basso & Lima, 2010), o desinteresse pela escola (Buchanan *et al.*, 1990) e até mesmo a indisciplina (Lima, 2012). Junto com a nova fase, novas expectativas acompanham os adolescentes, principalmente com relação à própria aprendizagem (Bandura, 2005), que ocorre em contextos e eventos sociais, como a aula de inglês.

Enquanto um processo sociocultural (Alanen, 2003; Johnson, 2009), entendo que a aprendizagem de inglês é uma experiência que ocorre na interação com outras pessoas em contextos sociais. Além disso, a maneira como as pessoas interpretam todas essas experiências configuram as crenças que os aprendizes têm (Barcelos, 2006) sobre esse processo. Nos adolescentes, por exemplo, as crenças representam uma espécie de bússola, pois tem potencial para auxiliar nas escolhas que o jovem faz em diferentes momentos (Lima, 2012).

Tanto no discurso científico quanto no cotidiano ecoa a noção de adolescência como uma fase complicada¹, como apontado por diversos autores (Arnett, 1999, 2006; Arnett & Taber, 1994; Basso & Lima, 2010; Buchanan *et al.*, 1990). É possível observar ainda que em diferentes contextos educacionais brasileiros, ensinar uma língua estrangeira para adolescentes é um fator que compete com vários outros (indisciplina dos alunos, a falta de uma estrutura adequada ou material disponível ao professor, dentre outros). Esses fatores variam e podem se manifestar de diferentes formas: na apatia, indiferença, desinteresse ou até mesmo descrença para aprender inglês em determinado contexto. Ciente da complexidade que constitui a experiência de ensinar língua inglesa, optei por um estudo interventivo em contexto de escola pública, concretizado com maiores detalhes em Lima (2012) e nas experiências que compartilho nas linhas abaixo.

¹ Do ponto de vista científico, a noção de “complicada” considera as mudanças físicas, cognitivas e sociais, comuns ao período de adolescência e que podem ser vivenciadas de maneira não harmoniosa (rebeldia, indiferença, etc.). E na sociedade em geral, considera-se a dificuldade que pais e professores sentem ao lidar com o comportamento desses jovens.

EXPERIÊNCIAS COM OS ADOLESCENTES DA SALA 09

Ao longo deste texto, relato algumas experiências no desenvolvimento de uma pesquisa interventiva em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública, que culminou em minha dissertação de mestrado (Lima, 2012). O estudo foi realizado em uma escola pública na região da Zona da Mata Mineira, em uma turma do nono ano do ensino fundamental. O grupo selecionado, a quem posteriormente chamei de turma da sala 09, era composto por 16 meninos e 16 meninas, dispostos em cinco fileiras de carteiras. Conhecida como uma “turma problema” entre os professores e os próprios colegas, os adolescentes da sala 09 prontamente aceitaram o convite para participar do estudo.

Além deles, tive o apoio da professora titular do grupo, a quem neste texto chamarei de Dona Cidinha², que foi a mediadora de minha experiência com os adolescentes, aceitando minha presença em suas turmas de língua inglesa. Após um mês de observação das duas aulas semanais e maior entrosamento com o grupo, busquei sondar como os alunos concebiam a aprendizagem de inglês, qual o sentido que viam nessa experiência e as condições disponíveis para aprender no próprio contexto sociocultural. Para esta sondagem elaborei um questionário misto (Patton, 2002), com perguntas abertas e fechadas para os adolescentes.

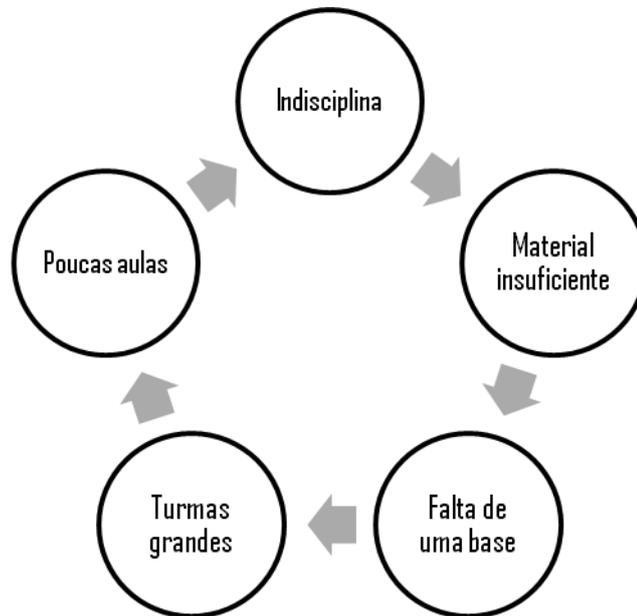
O primeiro questionário aplicado para toda a turma evidenciou uma forte descrença dos alunos na possibilidade de aprender inglês na escola pública. Para mapear a crença da turma sobre essa possibilidade, dois questionamentos foram apresentados aos alunos:

- 1- É possível aprender inglês na sua escola?
- 2- Você sente que está conseguindo aprender?

De maneira geral, 47% dos alunos indicaram não acreditar ser possível aprender inglês, enquanto 28% contrariavam essa crença e uma significativa porção sugeria ainda dar pouca atenção ao fato de acreditar se estavam aprendendo ou não (25%). Os estudantes foram questionados ainda acerca de razões que pudessem explicar melhor suas crenças, e suas justificativas podem ser observadas na figura abaixo.

² A ideia de chamar o grupo de *turma da sala 09* partiu dos próprios alunos, assim como *Dona Cidinha* é o nome selecionado pela professora da turma.

FIGURA 1. Caracterizando a descrença dos alunos da sala 09



Cinco fatores foram apontados pelo grupo como constituintes da descrença, sendo perceptível ainda certa interação entre eles. Por exemplo, o grupo percebeu que duas aulas semanais já eram insuficientes para conseguir aprender inglês, no entanto, a indisciplina era frequente, o que diminuía ainda mais o tempo disponível das duas aulas semanais, ou seja, com pouco aproveitamento. O fato de terem muitos alunos na mesma sala não era algo positivo, segundo os alunos, pois eles não podiam receber uma atenção individualizada do professor de inglês, como gostariam. Tendo indicado também a falta de um conhecimento básico de língua inglesa, os alunos apontaram ainda o material disponível a eles como insuficiente³, como outra das razões que fortaleciam a descrença para aprender inglês naquela turma.

O fator mais recorrente foi a indisciplina do grupo, que impede que os demais colegas consigam aproveitar os conteúdos desenvolvidos pela professora. Em seguida, temos ainda fatores contextuais como o tempo insuficiente, repartido em duas aulas semanais, o material insuficiente para a turma, o excesso de alunos por sala e a dificuldade sentida pelos alunos em relação à língua inglesa – descrita por eles como a falta de uma base em inglês.

³ Os alunos usavam um livro didático comprado, conforme decidido em reunião prévia com participação dos pais dos estudantes. No entanto, era comum que vários não trouxessem o livro na aula de inglês, o que dificultava a realização de certas atividades.

Tendo observado a descrença latente junto ao grupo e compreendendo crenças como um construto sociocultural (Alanen, 2003; Negueruela-Azarola, 2011; Lima, 2012), ou seja, construído em um processo mediado por outras pessoas, experiências e ferramentas diversas (materiais, atividades de sala, estratégias de aprendizagem, etc.), adotei como próxima etapa a elaboração de um plano interventivo, com intuito de observar futuramente se a descrença do grupo permaneceria fortalecida ou se apresentaria indícios de mudança.

Para a elaboração do plano de intervenção, contei primeiramente com as experiências de observação e sugestão dos próprios alunos no questionário anteriormente citado⁴. Considerando que os alunos desacreditavam que conseguiriam aprender inglês nas condições ali disponíveis, pedi então sugestões de atividades que eles pensavam como alternativas para então conseguir aprender, em uma das seções do questionário inicial. Dentre as sugestões, cabe destacar que músicas, vídeos, jogos e atividades lúdicas figuraram como as mais requisitadas, mas houve ainda pedidos de aulas com tópicos gramaticais e leitura de textos. Dessa forma, as sugestões foram consideradas na elaboração das aulas e a intervenção se estabeleceu. Houve ainda um contratempo, logo de início. Por motivos de saúde, Dona Cidinha obteve uma dispensa médica de dois meses, estando impossibilitada de conduzir as atividades, e assim, assumi as aulas da intervenção.

O início não foi receptivo, pois, apesar de já estarem familiarizados comigo, vivenciei a sensação de estar sendo testado por alguns alunos. Como parte da pesquisa, as aulas e as atividades eram avaliadas por meio de *feedback cards*⁵ em que os alunos podiam se expressar livremente sobre as aulas da intervenção. As críticas iniciais se dividiam entre a indisciplina dos alunos que se intensificou, e o estranhamento das novas atividades, como se vê nos exemplos abaixo.

A1: *Eu achei muito legal, foi um jeito diferente de aprender, mas eu acho que se a turma prestasse mais atenção quando o professor fala nós poderíamos ter aproveitado melhor a aula.*

A2: *Muito boa, mas acho que a conversa impossibilita a aprendizagem. Tinha que castigar esse povo.*

A3: *Bacana. Acho que está ótimo, só na conversa que o pessoal tinha que*

⁴ Dois questionários foram aplicados ao grupo, um ao início e outro ao fim da pesquisa.

⁵ Instrumento utilizado para coletar informações imediatas sobre determinada atividade em sala de aula assim que ela foi concluída, ou seja, enquanto a experiência ainda é recente para os alunos (cf. Freeman, 1998).

<i>maneirar. Eles atrapalham.</i>

A4: <i>A aula foi ótima, mas alguns alunos me atrapalharam.</i>
--

(Fase 2 - Intervenção)⁶

Uma das tentativas de trabalhar com atividades em pares (oralidade), por exemplo, gerou uma sensação inicial de fracasso, uma vez que poucos alunos se envolveram, tendo a maioria optado pelas conversas paralelas. Outras atividades foram trazidas: músicas, textos e jogos. Estas passaram a chamar a atenção do grupo, resultando talvez em um novo olhar acerca da aula de inglês como um ambiente sociocultural de aprendizagem. Observando o papel dessas ferramentas disponíveis para trabalhar com a turma da sala 09, busquei intercalar o plano original de trabalho da professora com atividades diferentes. Em uma visão sociocultural, as ferramentas são artefatos culturais utilizados que medeiam ações humanas em contextos sociais (Alanen, 2003; Johnson, 2009; Lima, 2012).

Por exemplo, as atividades com músicas, os materiais didáticos utilizados em sala, todos operam como mediadores da aprendizagem dos alunos. Notei, assim, que as ferramentas sugeridas pelos próprios alunos no questionário inicial (jogos, músicas, etc) foram as que promoveram o sentimento de algo estava diferente. A cada *feedback card* que os alunos devolviam ao fim da aula, era possível perceber como cada adolescente entendia a proposta, se dava indícios de estar aproveitando as aulas ou se oferecia alguma crítica em relação a algo que não estava dando certo, no seu ponto de vista estudantil.

Alguns primeiros indícios de mudança foram aparecendo no reconhecimento de algumas experiências positivas, no mesmo contexto onde outrora afirmavam ser impossível aprender inglês. No entanto, isso não aconteceu de forma harmoniosa e imediata. Como mostram diversos estudos com adolescentes e seu envolvimento com a sala de aula (Arnett, 1999, 2006; Arnett & Taber, 1994; Basso & Lima, 2010; Buchanan *et al.*, 1990), as ações deles oscilavam muito durante a intervenção. Esta oscilação pôde ser vista entre aulas com total envolvimento, avaliação positiva nos *feedback cards* e indícios de que acreditavam estar conseguindo aprender, e outras em que a indisciplina sabotava qualquer proposta pedagógica e qualquer tentativa de aprender algo de inglês. A seguir, destaco mais algumas respostas nos *feedback cards* dos alunos para ilustração.

⁶ Os demais excertos também foram coletados por *feedback cards*.

A5: <i>A música é muito legal. Acho que a aula com música fica mais legal, e para compreendê-la tem as atividades.</i>
A6: <i>Sim, gostei [das atividades de leitura]. Muito boa, porque precisamos compreender melhor os textos em inglês.</i>
A7: <i>A aula foi legal. Sim! É muito bom a gente conseguir aprender com uma aula legal. E eu consegui fazer toda a atividade [da música].</i>
A8: <i>Foi muito boa devido a elaboração da atividade. A atividade foi legal porque estava de acordo com a matéria que a gente tava estudando, e ajudou a fixá-la ainda mais.</i>

Ao final do semestre, e com uma média de treze aulas de intervenção, o grupo passou a se envolver mais com as atividades propostas. A bagunça, a indisciplina ou as conversas paralelas não foram eliminadas totalmente, mas houve o espaço para que os alunos observassem como a própria indisciplina afetava o aproveitamento do grupo na aula de inglês. Afinal, em aulas que preconizam a interação entre alunos e professor, o silêncio não é necessariamente a maior prioridade ou objetivo. Por fim, após constantes paralisações e uma possibilidade de greve, que posteriormente se intensificou no estado de Minas Gerais em 2011, foi chegada a hora de encerrar a intervenção e reunir o grupo para discutir as experiências.

Na fase final, os alunos responderam um segundo questionário, utilizado para comparar com os dados coletados ao início, e também participaram de um grupo focal. Este instrumento consiste na realização de uma discussão em grupo mediada por um moderador. Ao falarem sobre um mesmo assunto, as pessoas envolvidas compartilham histórias de como vivenciam e representam suas experiências (Barbour & Schostak, 2005; Barbour, 2009). O roteiro do grupo focal foi feito a partir de questionamentos pré-estabelecidos (Puchta & Potter, 2004), mas, como característica comum do instrumento, outros pontos que não haviam sido contemplados no roteiro foram levantados pelos alunos e contribuíram significativamente para a discussão.

Ao longo do grupo focal, os alunos discutiram as experiências de participar da intervenção, o que sentiram ao longo das aulas, e falaram sobre a descrença da maioria do grupo acerca da possibilidade de aprender inglês. O excerto abaixo ilustra parte as discussões da turma da sala 09:

((Durante o grupo focal, os alunos e Dona Cidinha discutem a descrença na aprendizagem e o desejo de mudança))

A9: É, mas tem professor que fala que a gente não tem capacidade de passar no vestibular. Fala que fulana conseguiu porque estudou em escola particular.

A10: Falou que a gente não tem capacidade porque a gente é aluno de escola pública.

A11: que a gente não vai conseguir competir com o pessoal lá fora, o pessoal de escola particular, que vão estar muito mais preparados do que vocês.

A12: que só na particular é que consegue passar pra ir pra universidade.

A13: Mas a minha irmã estudou aqui e tá na federal uai.

(INCOMP)

Dona Cidinha: Olha, não me interessa o que os outros falam de vocês, prestem atenção no que eu falo pra vocês. Eu acho que vocês são capazes de aprender inglês. que tem capacidade para passar no vestibular, vocês são capazes de serem bem sucedidos. Depende de que?

A14: De nós!

A15: Do esforço de nós mesmos.

A16: é isso que a senhora falou mesmo

Grupo Focal (07/06/2011)

A esta altura da discussão⁷, foi possível perceber alguns sinais de mudança na descrença que ecoava aquele contexto. No excerto apresentado, por exemplo, enquanto alguns alunos demonstram que em suas crenças há a influência de algum professor que em certo momento disse duvidar da capacidade daqueles adolescentes de passar no vestibular de uma universidade federal (alunos A9, A10, A11, A11 e A13), a própria professora da turma tenta reverter essa situação, incentivando nos alunos a crença no próprio potencial, e devolve ao grupo um questionamento (Depende de quê?). Em resposta, alguns alunos respondem a pergunta enfatizando que já que eles têm a capacidade, a oportunidade de aprender depende deles também (alunos A14, A15 e A16).

Apesar de a descrença ser ainda latente para alguns alunos, a ideia de mudança também passou a figurar na discussão. Ao final do estudo, os adolescentes perceberam

⁷ As transcrições foram feitas com base em algumas convenções da análise da conversação apenas para auxiliar na transcrição das interações em grupo (uso de parênteses duplos para demarcar comentários do pesquisador, e da expressão INCOMP para demarcar trechos não transcritos). As convenções foram baseadas em van Lier, (1988). Ressalto, dessa forma, que o estudo não teve o objetivo de analisar as interações sob o viés da análise da conversação.

que a experiência de aprender inglês pode ser buscada, no próprio contexto, sem mudanças muito mirabolantes, em um esforço coletivo que requer maior envolvimento dos estudantes com o professor, constituindo assim a visão de sala de aula como contexto sociocultural onde as interações podem resultar no desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes, mesmo com eventuais percalços. 56% dos alunos mostraram ao final da pesquisa vislumbrar a possibilidade de aprender inglês na escola pública, enquanto 38% acreditam que essa possibilidade ainda estava condicionada a outros fatores.

A17: <i>Mais ou menos. Pois com a conversa dos alunos não deu para aprender muito, mas mesmo assim eu percebi que as aulas de inglês podem ser difíceis mas legais ao mesmo tempo.</i>
A18: <i>Sim. Nunca pensei que a aula de inglês podia ser tão legal, eu aprendi bastante.</i>
A19: <i>Sim. Mesmo com a bagunça.</i>
A20: <i>Sim. Gostei ainda mais, pois tiveram atividades bem divertidas, pois aprender divertido é ainda melhor.</i>

A indisciplina do grupo novamente foi lembrada como um empecilho para a aprendizagem dos alunos, no entanto, como visto na opinião de A17, a aluna percebeu que mesmo com a eventual dificuldade sentida na aprendizagem da língua inglesa, as aulas podem ser ainda experiências positivas (“legais”). Esse aspecto pode ser observado também no ponto de vista de A19. De maneira geral, a visão da aula de inglês como experiência positiva é algo recorrente para os estudantes (A17, A18 e A20), e como explica A20, para os alunos adolescentes, a aula de inglês como uma experiência positiva e divertida desperta mais a atenção deles.

Ainda com a ocorrência de sinais de mudança na maior parte do grupo, o restante dos alunos mostrou não ter mudado a crença inicial de que não se aprende inglês ali naquela escola (6%), por motivos como o desinteresse pelo estudo da língua inglesa e da indisciplina do grupo, conforme é possível observar a explicação de dois alunos.

A21: <i>Sim, mas ainda houve bagunça.</i>
A22: <i>Mais ou menos. Porque tinha exercícios que nunca foram feitos nas aulas antigamente como a interpretação da música, mas por outro lado continuo não gostando de inglês.</i>

É necessário reconhecer, como os próprios estudantes salientaram, que alguns aspectos contextuais (indisciplina, falta de materiais adequados, livros didáticos, etc.) competem fortemente para que a mudança (de ação ou crença) seja algo possível. Esses aspectos, também entendidos como macroestruturas (Johnson, 2009) podem sim continuar atuando de maneira negativa nas crenças desses alunos, mas como as experiências nessa pesquisa sugerem, um esforço em conjunto pode ser uma alternativa de transformação. A indisciplina, por exemplo, é um fator que pode ser modificado ali, no próprio ambiente sociocultural de aprendizagem, em ações conjuntas. Enquanto mudanças maiores não ocorrem nas macroestruturas, como a reformulação da carga horária da disciplina ou maiores subsídios para a formação dos professores atuantes na rede pública, os alunos podem começar com atitudes de mudança que estejam ao alcance deles.

Temos que reconhecer em nossos alunos adolescentes o potencial para aproveitarmos as duas aulas semanais, tentando torná-las as melhores experiências possíveis de aprendizagem. Entendendo, portanto, que uma *turma problema* pode ser vista como *turma solução*.

REFERÊNCIAS

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54 (5), 317-326.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and nonsense. *History of Psychology*, 9 (13), 186-197.
- Arnett, J. & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (1), 517-537.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A.M.F. Barcelos & M.H. Vieira-Abraão (orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes.
- Basso, E.A. & Lima, F.S. (2010). A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9 (1), 04-25.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Barbour, R. & Schostak, J. (2005) Interviewing and Focus Groups. In B. Somekh & C. Lewin. *Research Methods in the Social Sciences*, London: Sage.

Barbour, R. (2009). *Grupo Focal*. Porto Alegre: Artmed.

Buchanan et al. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 19 (4), 363-394.

Freeman, D. (1998). *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle Publishing Company.

Johnson, K.E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.

Lima, F. S. (2012). *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. Dissertação de Mestrado inédita, Universidade Federal de Viçosa.

Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39 (3), 359-369.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.

Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. London: Sage Publications.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.

Vygotsky, L. S. (1994). Imagination and Creativity in the Adolescent. In R. Van Der Veer & J. Valsiner. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1998). Development of Interests at the Transitional Age. In R. W. Rieber (ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 5. *Child Psychology*. New York: Plenum Press.

O AUTOR

Fernando Silvério de Lima é Mestre em Letras com ênfase em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais (2012) e pesquisador dos grupos *PLE: O professor de língua estrangeira: contexto saberes e práxis* (UNESPAR/CNPq) e *CEALI: Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas* (UFV/CNPq). Seus trabalhos em Linguística Aplicada estão voltados aos seguintes temas: teoria sociocultural no ensino de línguas e na formação de professores.

E-mail: limafsl@hotmail.com