

O DESAFIO DE ENSINAR INGLÊS: EXPERIÊNCIAS DE CONFLITOS, FRUSTRAÇÕES E INDISCIPLINA

Maria da Conceição Aparecida Pereira ZOLNIER¹

Laura Stella MICCOLI²

RESUMO: Este artigo relata resultados de uma pesquisa desenvolvida com três professoras de inglês que atuam em escola pública, particular e cursos livres. Com base nos dados obtidos, foi possível identificar algumas experiências de conflito vivenciadas: despreparo para ensinar a língua estrangeira, indisciplina dos estudantes, agressão ao profissional e frustração por não conseguir ensinar de forma efetiva. Além disso, as docentes descrevem a importância que a teoria do ensino de línguas desempenha na busca de solução para os obstáculos que surgem na prática. Os resultados indicam uma necessidade de maiores estudos que visem a compreender as experiências vivenciadas por professores e o modo como superam os desafios, para que possamos conhecer melhor a realidade do ensino de língua estrangeira em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências. Indisciplina. Língua inglesa.

Introdução

A busca de aprimoramento profissional, de aquisição de conhecimentos para, em última instância, contribuir para a melhoria da qualidade da educação levou a primeira autora a realizar uma pesquisa na qual investigou as crenças de professores e estudantes de língua inglesa em escolas públicas. Um resultado inesperado desse trabalho foi o papel que a indisciplina cumpre no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Apresentada por professores como uma justificativa para suas opções didáticas e por estudantes, como uma explicação para

1 Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. cidazolnier@yahoo.com.br

2 Departamento de Linguística Aplicada (POSLIN) da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. miccoli.laurastella@gmail.com

seus diferentes comportamentos em sala de aula, a indisciplina representa um problema merecedor de uma atenção especial, principalmente quando há adolescentes em sala de aula. No caso do ensino e aprendizagem de língua inglesa, a indisciplina foi identificada como uma subcategoria dentre as categorias de experiência comuns à sala de aula (MICCOLI, 1997 e 2007a) e, tal como na pesquisa de Zolnier (2007), é um problema que afeta professores e estudantes em outros contextos, além da escola pública.

Por ser uma experiência que aflige indistintamente professores (MICCOLI, 2007a) e por serem essas experiências uma das bases para a existência de suas crenças (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; CONCEIÇÃO, 2005; ZOLNIER, 2007), nos propusemos a investigar (1) os piores conflitos vivenciados por um grupo de professoras, esperando obter a referência à indisciplina dos adolescentes como problema e a (2) identificar quais são as crenças que emergem, a partir dessa experiência problemática.

Neste artigo, a vivência da indisciplina (ZOLNIER, 2007) se encontra com o construto experiência (MICCOLI, 2007a) para ampliar a discussão sobre indisciplina em sala de aula, como um dos múltiplos conflitos vivenciados por professores de inglês. Buscamos melhor compreender seu impacto e encontrar respostas viáveis para a superação desse problema. Finalmente, queremos compartilhar a compreensão que desenvolvemos sobre o assunto, tendo como propósito estreitar a relação entre teoria e prática.

O Problema

Embora a pesquisa produzida pela Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (LAELE), ao longo dos últimos 40 anos, tenha contribuído para a ampliação do conhecimento e de uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua, nem sempre suas implicações, pelo menos aquelas diretamente aplicáveis à prática, chegam às escolas. O problema pode estar na restrição do acesso às pesquisas, cujos resultados não chegam aos professores, nas poucas oportunidades de atualização ou nos próprios professores, mantenedores de uma perspectiva negativa a respeito da pesquisa como desvinculada ou distante da realidade enfrentada por eles em salas de aula. Dessa forma, se tomarmos por base a literatura sobre o ensino e aprendizagem de língua em salas de aula, observamos que ainda predominam práticas de ensino que, embora superadas, mantêm-se inalteradas, na qual a referência à indisciplina é recorrente.

Partindo do conceito de experiência apresentado por Miccoli (2007a), este trabalho investiga as experiências de conflito relatadas por três professoras de inglês. Pressupomos que a observação da própria prática, como objeto de investigação científica para a construção de teorias, oferece aos professores a oportunidade de perceber que a dicotomia “teoria x prática” pode e deve ser superada, conforme propõe Leffa (2003). Além disso, acreditamos que algumas das frustrações e dos conflitos vivenciados por professores do ensino regular tenham origem no descompasso entre a prática de ensino ainda vigente, com ênfase em cópias e exercícios gramaticais, e as expectativas dos aprendizes, sintetizadas no desejo de aprender a falar inglês (ZOLNIER, 2007). Por isso, é preciso acreditar que (1) os obstáculos podem ser superados, (2) as necessidades podem ser supridas e (3) a aprendizagem de uma língua estrangeira com eficiência na escola regular é uma possibilidade real.

Acreditamos ser competência da LAELE o tratamento das experiências de conflito vividas por professores e estudantes, assumindo com eles as dificuldades encontradas, enfrentando-as como uma base recorrente de desafios, sobre a qual pesquisadores e professores devem se debruçar para encontrar soluções viáveis, de acordo com o contexto de ensino. Portanto, o presente trabalho busca documentar e compreender as experiências de conflito de professoras que trabalham em diferentes contextos de ensino, bem como avaliar se essas experiências corroboram ou extrapolam a categorização existente de experiências de professores de língua inglesa (MICCOLI, 2007a). Primeiramente, nos referimos à fundamentação teórica que delimita este estudo. A seguir, apresentamos a metodologia adotada, abrangendo o perfil das professoras entrevistadas, os contextos nos quais lecionam, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados. Posteriormente, apresentamos os resultados, discutindo os problemas, as piores experiências relatadas e a importância atribuída por essas professoras às teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Fundamentação Teórica

Miccoli (2007a) fez uma revisão de vários trabalhos que se referiam a experiências nas aulas de inglês e constatou que o foco principal dessas investigações recai sobre os estudantes ou os professores em pré-serviço. Segundo a autora, a pouca ênfase das pesquisas no trabalho do professor em serviço compromete o entendimento dos processos que ocorrem nas salas

de aula de línguas, uma vez que este se constitui como um espaço coletivo, onde diferentes experiências, inclusive aquelas problemáticas, acontecem. Miccoli (2007b) adverte que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil são marcados por uma série de obstáculos. Por isso, a pesquisa desenvolvida nesse contexto representa um importante ponto de partida para o desenvolvimento de ações efetivas e superação dos desafios.

Além disso, Miccoli (2006, p.142) acrescenta que os professores da rede particular de ensino se defrontam com problemas similares aos enfrentados por profissionais de instituições públicas. Suas pesquisas têm revelado que, além da indisciplina e da dificuldade encontrada para desenvolver as quatro habilidades, outros desafios compartilhados são: “salas com muitos alunos, carga horária reduzida em relação às outras disciplinas, heterogeneidade e problemas com o currículo”. Os resultados da autora corroboram outros estudos, principalmente no contexto da escola pública, como os desenvolvidos por Oliveira (2004), Basso (2006), Dutra e Oliveira (2006) e Almeida Filho (2002).

De acordo com Miccoli (2006, p.153), há uma “necessidade de tratar as questões que afligem os professores de língua estrangeira na sua prática, a partir de suas experiências”. A autora (2007a) afirma que ainda são incipientes os estudos sobre as experiências desses professores, o que revela certa negligência com o que acontece em sala de aula, como base para diminuir a distância que separa teoria e prática. Além desse distanciamento típico da academia, há ainda uma resistência por parte dos professores, com relação aos conhecimentos teóricos, por acreditarem que são produzidos por pesquisadores que desconhecem, ou conhecem apenas superficialmente, a realidade vivida pelos profissionais do ensino de línguas.

Segundo Miccoli (2007b, p. 269), a pesquisa ainda incipiente sobre experiências conflituosas, no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, representa uma lacuna que merece ser preenchida. Por isso, a autora defende a necessidade de uma agenda de investigação que tenha as seguintes metas: a) documentar as experiências, pois “embora muito seja afirmado, poucos dados documentais sustentam a maioria das afirmações”, b) interpretar os resultados, a partir da teoria; c) preparar professores e estudantes para lidar com as situações problemáticas e, finalmente, d) tornar possível uma interação mais estreita entre a escola e o pesquisador, de forma que as pesquisas possam oferecer oportunidades de superação.

A indisciplina é um assunto comumente tratado por profissionais da área de educação. Há vários trabalhos que buscam elucidar questões afins aos conflitos vivenciados por professores com referência explícita à indisciplina (AQUINO, 1998; GUIMARÃES, 1996; PARO, 2000). Com relação aos problemas enfrentados, especificamente por professores de inglês, além de Miccoli (2005, 2006 e 2007a), podemos citar Basso (2006), Coelho (2006), Dutra e Oliveira (2006) e Zolnier (2007).

Coelho (2006, p. 137) investigou as crenças de quatro docentes de escolas públicas do interior de Minas Gerais, evidenciando estudantes desmotivados e professores frustrados. O desinteresse dos alunos foi diagnosticado como consequência de um ensino pouco desafiador e fácil ao qual “os alunos reagem negativamente, causando conflitos em sala de aula, como por exemplo, a indisciplina e a indiferença apontadas por todos os professores”. Por outro lado, a frustração do professor surge como resultado do “conflito entre os que eles querem ensinar e o que realmente fazem na prática”.

O conflito em sala de aula também se manifesta pela dificuldade de desenvolver um trabalho coerente com aquilo em que se acredita, conforme apontado por Dutra e Oliveira (2006, p. 181). O trabalho das autoras, desenvolvido com professores de inglês de escolas públicas, revelou que “o contexto da escola regular é o que mais gera tensões, devido a fatores como turmas grandes, alunos desinteressados e choque entre o desejo do professor e a expectativa do aluno” As autoras observam uma estreita ligação entre a desmotivação e a indisciplina: “A desmotivação de alguns alunos gera uma indisciplina que atrapalha o desenvolvimento do grupo” e o professor “passa a não desenvolver atividades comunicativas para não perder o controle da disciplina” (p. 185).

Conflitos similares entre as ações do professor e as expectativas dos estudantes foram igualmente identificados por Zolnier (2007). A partir de dados coletados em salas de aula de estudantes da 5ª série (atual 6º. ano do Ensino Fundamental) pertencentes a uma escola pública, a autora discute o problema da indisciplina. Os estudantes começam os estudos de língua inglesa de maneira interessada e participativa, devido a uma compreensão do papel da língua inglesa na sociedade em que vivem. Nesse primeiro momento, o professor privilegia o lúdico como uma forma de desenvolver o prazer pela aprendizagem. Entretanto, à medida que os jovens avançam às séries posteriores, mostram-se mais agitados, o que leva a professora a optar pelo

desenvolvimento de atividades de leitura, como uma maneira de controlar a disciplina em sala de aula.

Esse caminho encontrado pela professora não atende às expectativas dos estudantes, que desejam desenvolver a habilidade oral, uma vez que acreditam que estudam inglês para aprender a falar. A autora defende a importância de o professor buscar formas alternativas de lidar com a indisciplina, sem deixar de satisfazer as expectativas dos aprendizes. Para que esse problema possa ser contornado, Zolnier (2007) sugere algumas estratégias: a) conhecer melhor os estudantes e a fase de seu desenvolvimento (adolescência) de forma a conquistar a sua confiança e os incentivar a investir em uma aprendizagem eficiente; b) oferecer um ensino motivador e direcionado às expectativas dos alunos; c) elaborar normas de comportamento em conjunto com toda a comunidade escolar.

Uma complexa rede de relações conflituosas explica os resultados supracitados, entre as quais encontramos a indisciplina – uma experiência comum que afeta tanto professores quanto estudantes. Por isso, observamos haver a necessidade de maior investimento em pesquisas que tratem desse problema, principalmente no que se refere ao contexto de língua estrangeira.

Metodologia

Para Miccoli (2007b, p. 270), a narração de uma experiência pode transformar a compreensão do que foi vivido. Para ela, “a experiência é um recorte da existência, pois ela se constitui naquilo que consideramos como elementos que nos perturbam, desencadeando mudanças estruturais”. Assim, ao relatar uma experiência, o narrador não só identifica os aspectos significativos daquilo que vivenciou, como também tem a oportunidade de compreender o seu sentido mais profundo e, eventualmente, ter acesso à possibilidade de sua transformação. Por esses motivos, os dados para o desenvolvimento dessa investigação se apoiam nas experiências relatadas pelas professoras que colaboraram conosco, revelando os eventos mais conflituosos por elas vivenciados.

O presente estudo é caracterizado como um estudo de caso, que teve por objetivo compreender as experiências de conflito vivenciadas por professores de inglês em diferentes salas de aulas. O caso ou a unidade de análise em questão (JOHNSON, 1992) é a experiência relatada pelo participante,

conforme Miccoli (1997). A partir dessa metodologia, o levantamento de dados foi realizado com o objetivo de responder a quatro perguntas:

1. Quais as piores experiências vivenciadas por professores de inglês em diferentes contextos?
2. Como esses conflitos afetam os professores?
3. Que papel a teoria de ensino desempenha diante desses obstáculos?
4. O que os professores fazem para superar as dificuldades?

Para obter as respostas almejadas, buscamos a colaboração de professores que atendessem a apenas um critério: mais de 10 anos de experiência com o ensino de língua inglesa em diferentes contextos, a saber: na escola pública, na escola particular ou em curso livre. A justificativa para esse critério reside na expectativa de uma capacidade de ação mais segura atribuída ao professor mais experiente. Inicialmente, foi realizado um convite informal a um grupo de professores conhecidos da primeira autora. Dentre os profissionais convidados, três professoras que trabalham em cidades da Zona da Mata de Minas Gerais, voluntariamente, concordaram com a proposta da pesquisa. O procedimento adotado para a coleta dos depoimentos foi agendar entrevistas individuais de acordo com a disponibilidade das participantes e da pesquisadora. Estas aconteceram em 9, 16 e 17 de outubro de 2007. As entrevistas, que seguiram o roteiro das perguntas de pesquisa, foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas à luz do marco teórico que delimita este estudo.

Participantes

As professoras que aceitaram participar desse trabalho têm idade entre 40 e 50 anos e trabalham em pequenas cidades do interior de Minas Gerais. Para preservar a identidade das informantes, foram escolhidos pseudônimos, a saber: Luiza, Marina e Clara.

Luiza é professora de português e inglês do ensino médio em uma escola pública. Possui também experiência de ensino em escola particular (português) e participa de um projeto de educação continuada há quatro anos. Ela revela insegurança para conversar em inglês, mas é uma profissional de-

dicada, investe em seu aprimoramento profissional e se dispõe a correr riscos, ou seja, se esforça para se comunicar com outros interlocutores mais proficientes.

Marina leciona inglês para três turmas de terceiro ano do ensino médio em uma escola particular, sendo que uma dessas turmas é uma seleção dos melhores estudantes da instituição. Coincidentemente, são os que se mostram mais interessados nas aulas. Eles pagam uma mensalidade mais cara, mas frequentam um número maior de aulas, buscando estar bem preparados para o vestibular. Além da escola particular, ela leciona em um curso livre. Sua experiência inclui também uma atuação de dois anos como professora substituta no departamento de Letras de uma universidade federal da região.

Clara é professora e coordenadora de um curso livre de inglês. Possuía um cargo efetivo no ensino fundamental em uma escola pública, mas pediu exoneração devido aos inúmeros problemas enfrentados com a indisciplina dos alunos. Assim como Marina, Clara é falante fluente de inglês.

Análise dos Dados

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados em três etapas. Primeiramente, examinamos cada entrevista isoladamente, buscando compreender o posicionamento de cada professor sobre cada uma das perguntas. A seguir, comparamos as respostas de cada uma das delas, procurando identificar similaridades ou diferenças. Ao mesmo tempo, agrupamos as respostas dentro das categorias e subcategorias de experiências, segundo Miccoli (2007c). Posteriormente, selecionamos os dados mais significativos em relação às perguntas de pesquisa e às particularidades do contexto de ensino. Terminada a análise, procedemos à interpretação dos resultados, tendo, como suporte, a revisão de literatura e procurando responder às perguntas de pesquisa.

Discussão dos dados

Segundo Miccoli (2007c, p. 28), as experiências podem ser classificadas em cognitivas, sociais e afetivas. As cognitivas se referem aos processos mentais que dizem respeito à aprendizagem da língua. As sociais envolvem a relação social dentro da sala de aula entre estudantes e entre o(s) estudante(s)

e o professor. As afetivas referem-se ao papel das emoções e sentimentos suscitados no processo de aprendizagem. No que concerne a essa pesquisa, dentre as várias experiências relatadas, selecionamos as sociais e afetivas que se referem a eventos de conflitos e frustrações vivenciados durante as aulas de inglês. A discussão dos dados está organizada da seguinte maneira: a) tipos de conflitos vivenciados; b) piores experiências; c) reações diante dos obstáculos; d) interface teoria/prática frente aos conflitos; e) estratégias de superação ou convivência com os conflitos.

Tipos de conflitos vivenciados

Luiza se classifica como uma professora que gosta de lecionar, mas sente-se frustrada por não falar de forma fluente. Ela gostaria de poder estudar em outro país, como os Estados Unidos porque acredita que assim teria mais segurança no desenvolvimento de seu trabalho e poderia exigir mais do aluno. Apesar de afirmar que é possível aprender bem a língua inglesa aqui no Brasil, ela relata que é preciso morar no exterior para adquirir segurança e aprimoramento. Para a docente, essa insegurança é a causa de suas maiores dificuldades:

Luiza: Eu me sinto um pouco frustrada. Eu acho que sei pouco inglês e esse problema é pior que a indisciplina. Para eu dar uma aula de português, rapidinho eu preparo uma aula. Aula de inglês para mim... eu tenho mais dificuldades porque eu tenho medo de chegar lá e perder a ponta da corda. Se os alunos virem que eu dei mancada, acabou. Eles perderão a confiança em mim. Então, no ensino médio, quando eu chego a dar uma coisa, aquilo já foi visto umas mil vezes. Por outro lado, nas aulas de português, tenho muito mais segurança porque vivo no país que fala aquela língua. Eu tenho muito mais materiais. O professor de português tem muito mais atenção que o professor de inglês. Geralmente tem mais cursos de reciclagem, tem muito mais materiais.

Os problemas relatados por Luiza coincidem com os que são apresentados por Miccoli (2007b), Almeida Filho (2002) e Conceição (2006) no que se refere à escassez de materiais e despreparo do professor de língua

estrangeira. Luiza se sente mais segura para trabalhar com português por ter um maior conhecimento da língua materna e por ter o suporte de um maior número de materiais didáticos. Sua maior dificuldade, a insegurança, pode ter como origem o despreparo para ensinar inglês, conforme discutido por Dutra e Mello (2004). Além disso, a crença de que um bom professor de inglês precisa residir no país da língua-alvo, como destacado por Barcelos (1995), parece ser um obstáculo à própria aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque é quando afirma: “no ensino médio, quando eu chego a dar uma coisa, aquilo já foi visto umas mil vezes”. Talvez o fato de um conteúdo já ter sido estudado várias vezes, faz com que os alunos se desinteressem pelas aulas. Nesse caso, talvez fosse útil, a professora fazer um levantamento daquilo que os alunos já sabem e trabalhar a partir do que já foi aprendido. Com relação à indisciplina, ela acredita que os alunos se comportam de modo similar nas aulas de inglês e português, apesar de se interessarem mais pelo último. No que se refere às dificuldades comportamentais, enfatiza:

Luiza: O pior é o aluno que enfrenta e desrespeita o professor. O apático, a gente conversa, procura saber o que está acontecendo, a gente ainda vê um jeito de controlar a situação. Agora o aluno que não tem ética alguma é mais difícil conviver com ele. Ele perturba mais. Lá tem um menino que fala assim: eu sirvo ao capeta. Eu estou aqui para servir ao capeta. Aí ele cospe nas meninas, bate nos meninos...

Segundo a professora, um comportamento de desrespeito ao professor e aos colegas é uma questão de falta de ética, uma vez que prejudica o trabalho de todos e não permite que interações significativas sejam desenvolvidas entre os que desejam aprender. Em síntese, Luiza vivencia experiências conflituosas de natureza afetiva e social. Sua frustração se deve ao sentimento de insegurança para a atuação como professora de inglês. Ao mesmo tempo, considera que parte de seu despreparo deve-se ao descaso das autoridades responsáveis por não oferecerem aos professores a oportunidade de uma constante atualização. Essa experiência externa à sala de aula se reflete na desvalorização da disciplina na escola e pelos estudantes. Finalmente, a experiência da indisciplina é de natureza social, desafiando-a mais para sua superação do que o manejo daquele estudante desmotivado. A desvalorização da língua estrangeira, sentida por Luiza, é compartilhada por Marina, na escola particular:

Marina: Não tem aula de reforço. Outras matérias até têm, mas inglês não. Então, tem muito preconceito por parte da escola. A escola privilegia outras matérias e não privilegia aulas de reforço de inglês. Se o aluno não acompanha, ele tem que arrumar aula particular ou recorrer ao colega.

O baixo *status* das aulas de inglês, a que as duas docentes se referem, é recorrente nos estudos de Basso (2006) e Dutra e Oliveira (2006). Para Marina, as maiores dificuldades na escola particular são as conversas paralelas entre os estudantes. Apesar disso, a participante dessa pesquisa não considera os conflitos de indisciplina como problemas sérios. Durante os cinco anos de atuação profissional na instituição em que trabalha, raramente se viu obrigada a comunicar uma ocorrência de indisciplina aos superiores:

Marina: Até hoje, foram umas três ocasiões que eu tive que escrever no livro de relatórios. A maioria das vezes eu tento resolver em sala. A indisciplina vem da falta de interesse. O problema da indisciplina é o desinteresse, não é agressão verbal.

Segundo a professora, o desinteresse dos alunos se refere a uma política anterior da escola que facultava a presença deles nas aulas de inglês, desde que apresentassem comprovantes de matrícula em cursos livres. Como essa política mudou, no ano em que realizamos a pesquisa, os alunos não entendem o porquê de estudarem inglês na escola:

Marina: Até no ano passado, isentavam das aulas os alunos que faziam inglês fora. Este ano, eles vieram com este espírito: o que eu estou fazendo aqui? Desde o início do ano, eu mostrei pra eles a importância de frequentar as aulas porque eles estão sendo preparados para o vestibular. A gente trabalha com textos, com o inglês instrumental. Na turma mais avançada os alunos são mais interessados. No ensino médio regular, ficaram poucos bons. A maioria, cerca de 80%, é bem interessada. Como são provenientes de escolas do interior, reclamam que, no ensino público, o inglês não é muito explorado. Acaba sendo mais deficiente. Então, eles têm muita dificuldade em acompanhar e se desinteressam. A indisciplina vem da falta de interesse.

O que se pode observar, no depoimento de Marina, é que trabalhar com turmas heterogêneas constitui-se em um grande desafio para o desenvolvimento de ações eficazes, pois o desinteresse gera a indisciplina. Esse comportamento tem como origem, por um lado, o fato de os melhores aprendizes considerarem que não precisam das aulas e, por outro lado, os estudantes oriundos do ensino público apresentarem dificuldades para acompanhar o programa. No estudo desenvolvido por Coelho (2006), constatamos que os estudantes se desinteressam pelas aulas, por considerá-las fáceis. No caso de Marina, tanto a dificuldade quanto o conteúdo fácil levam à desmotivação. Dessa forma, os dados confirmam que a indisciplina tem origem em uma experiência de natureza pedagógica – a dificuldade em atender às necessidades específicas dos estudantes – sejam eles bem preparados ou não.

Diferentemente das participantes anteriores, Clara, professora que abandonou a escola pública pelas dificuldades enfrentadas com a indisciplina, reconta algumas experiências alarmantes de convivência com os estudantes. A docente define a indisciplina como: “é tudo que foge ao padrão estipulado pelas pessoas, pela sociedade, pela nossa cultura, pela educação que a gente recebeu de berço. Muitos jovens hoje não possuem limites”. Segundo Clara, a disciplina pressupõe um respeito aos limites impostos pela sociedade. Essa noção de limite, como algo essencial para a convivência humana, condiz com os pressupostos defendidos por Cardoso (2002) e Tiba (1985). Clara descreve com preocupação a complexidade do contexto no qual lecionava:

Clara: A gente tinha problemas com drogas, roubos de computadores da escola, os carros dos professores eram arranhados. Outro dia fiquei sabendo que colocaram o pé para uma professora tropeçar. Ela se machucou, teve que ir para o hospital e depois abandonou a escola. Eu via agressão física, mas o pior era a conversa, a agitação. Tinha muitas conversas paralelas, falta de interesse, alunos apáticos. Você começa a falar do quanto o estudo é importante e, para eles, tanto faz... Uma está passando esmalte, outra está passando batom, um está ouvindo música, outro está mexendo no celular... Era uma indisciplina muito grande...

Na escola pública, Clara afirma ter tido sérios problemas de descaso com o patrimônio público, e os bens alheios. Além disso, a violência e o

desinteresse pelos estudos eram constantes. Por mais que tentasse motivar e despertar os estudantes para a importância da língua inglesa, ela considerava não atingir resultados satisfatórios. Problemas como a agressão ao profissional, o roubo e a ameaça de dano ao patrimônio do professor fazem parte do cotidiano e são encontrados na literatura sobre a escola (PARO, 2000). Por outro lado, no curso livre, ela afirma não ter dificuldades com questões de indisciplina e considera que o trabalho com o aluno apático é mais complexo:

Clara: Os dois são ruins, mas eu prefiro o que bagunça porque tenho como segurá-lo: castigando, conversando, ligando para os pais... Já o aluno apático, aquele que não tem motivação, eu acho muito difícil. Eu tenho um aluno aqui no curso que até hoje nunca olhou na minha cara. Com esse eu não consegui nada. Agora, o outro, levadíssimo, dei advertência, chamei os pais... Com esse eu estou conseguindo. Com o outro, não.

Os meios de que dispõe para lidar com o aluno indisciplinado no curso livre condiz com o que Marina defende – a importância dos limites na educação, principalmente porque nesse contexto ela pode cobrar dos pais e contar com seu apoio.

Marina: A gente liga para os pais quando os alunos faltam ou quando tem problema de indisciplina. Os próprios pais aqui no cursinho procuram a gente. Quando o filho tem problema sério, eles vêm pra falar com a gente. O contato é bem maior que na escola.

Apesar de Clara afirmar que prefere lidar com o aluno indisciplinado, é importante ressaltar que ela abandonou seu cargo na escola pública, devido a problemas de indisciplina. Nesse contexto, a docente atribuiu sua dificuldade em desenvolver um trabalho eficiente ao grande número de alunos e à falta de interesse. Esse resultado corrobora os apresentados por Miccoli (2006). Além disso, Clara observa, entre os aprendizes, uma ausência de objetivos relacionados ao estudo da língua estrangeira:

Clara: Lá eu acho muito difícil por causa do grande número de alunos. Na nossa área, eu acho que eles não têm interesse. Eles não veem a ne-

cessidade de estudo de inglês. Muitos desses alunos extremamente indisciplinados não vão até o fim do curso. Por qualquer motivo eles desistem. Eles acham que não vale a pena estudar. Uns vão trabalhar, outros vão para a marginalidade. Entre esses muito difíceis, a maioria para de estudar. Muitos a escola nem precisa expulsar. Eles se excluem por conta própria.

Guimarães (1996) e Paro (2000) classificam a escola pública como sendo essencialmente excludente, ou seja, há uma grande dificuldade para tratar o diferente, principalmente aquele que não se enquadra aos padrões de comportamento da instituição. Paro (2000) apresenta evidências que revelam o quanto os estudantes são avaliados e classificados somente pelo comportamento que apresentam. O autor relata ainda a forma como os estudantes repetem o discurso de exclusão da escola e, por isso, muitos abandonam a escola antes que ela o expulsa.

O grande número de alunos como empecilho para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório, como defendido por Clara, não se sustenta porque é possível ser bem-sucedido em condições adversas. Esse é o caso vivenciado por Marina, que leciona numa sala com 56 alunos. Visto que ambas convergem na experiência da indisciplina como um problema, o número de estudantes por sala não parece ser determinante, mas sim o desinteresse dos estudantes e o descaso institucional para com a disciplina, como afirmado pelas duas docentes.

Piores experiências

Quando foram convidadas a relatar as piores experiências vividas na escola, ao longo de suas carreiras, as professoras revelaram as seguintes:

Luiza: Foi quando eu estava grávida e um menino me xingou de nomes terríveis. Eu não suportei aquilo. Então eu juntei as minhas coisas e vim embora para casa. Eu fui ao médico e tirei licença antes da hora. Quando eu voltei, este menino não estava lá. Parece que ele teve problemas com outro professor, tentou bater em outro professor, também bateu na mãe dele na rua... E você fica triste em saber que uma pessoa destas passou por sua vida e você não conseguiu fazer

nada por ela. E a gente fica triste porque hoje ele é presidiário, usa drogas, atira nos outros, bate na mãe. Inclusive ele está preso agora.

Marina: Só tive uma agressão verbal, mas eu consegui contornar. Eu dei uma resposta na hora. Ele abaixou a cabeça. Depois eu conversei com ele. Muitas vezes, a conversa foge do controle. Os adolescentes conversam muito. É a parte mais difícil, geralmente depois de um feriado ou do último horário, quando eles estão cansados... O que me incomoda mais é a conversa, mas é uma característica própria dos jovens, a agitação...

Clara: Numa prova, uma aluna falou que iria deixar um bilhete para mim. E esse bilhete era um desenho de um cemitério muito bem desenhado e cada professor tinha o seu túmulo, com o nome da matéria e do professor. Eu tinha sido a última professora a entrar e eles gostavam um pouco de mim. Mas eu já tinha o meu túmulo lá. O que diferenciava o meu túmulo dos outros era que o meu tinha umas florzinhas. Então eu perguntei pra ela: “eu já estou aqui?” E ela: “está, mas você é um pouco mais boazinha”. O desenho tinha o formato da escola. Ela queria todos os professores mortos. Tinha alguns túmulos sem nome na lápide. Quando eu perguntei o porquê, ela disse que era para os professores que viriam. Outro caso que me marcou demais foi um menino que era muito difícil. Eu chamei a mãe. Era uma mãe muito simples, já mais velha. Chorando ela falou pra mim assim: “professora, liga para o 190 e mande prender meu filho. Eu prefiro ver o meu filho preso. Se ele souber que vim aqui, ele vai me espancar em casa”. Eu chorei junto dessa mãe porque eu não sabia o que falar... Eu não tinha palavras... Meu coração doeu...

Como se pode observar no depoimento das três professoras, as experiências de conflito vividas por elas são realmente muito mais complexas na escola pública. Ao se deparar com uma situação de agressão verbal, Luiza preferiu se ausentar da sala e buscar uma licença médica, o que era seu direito, uma vez que estava prestes a ter uma filha. No entanto, como não lidou diretamente com o problema, ficou aquele sentimento de não ter feito nada pelo estudante, que hoje é presidiário. As situações de agressão ao professor, às quais Luiza

se refere, são citadas por Paro (2000), embora o autor relate que os estudantes também são vítimas de violência física, por parte do professor.

O mesmo sentimento de frustração foi mencionado por Clara, diante do desespero da mãe e da gravidade da situação. A única coisa que conseguiu fazer foi abraçá-la e ser solidária ao seu sofrimento. Com relação ao desenho da menina da 6ª série (atual 7º. ano do Ensino Fundamental), Clara o mostrou para a direção e a família foi convidada a comparecer na escola. Depois disso, os pais providenciaram um acompanhamento psicológico para a filha e a professora também dedicou a ela uma atenção especial, procurando sempre ressaltar suas qualidades e seus pontos positivos. Certo tempo depois, recebeu outro desenho da aluna, contendo rosas. De certa forma, a professora se sente recompensada por tê-la ajudado, ao detectar o problema e contribuir para que pudesse receber apoio médico e familiar. Resultados como esses também são apresentados por Paro (2000).

Concluindo, parece que o diferencial para que uma experiência ruim não se constitua como um evento não superado está numa reação imediata e à altura do conflito enfrentado. Um pouco de compreensão é também importante, pois, como Marina nos lembra, os adolescentes têm uma agitação natural e sentem a necessidade de conversar. Essa consciência, além de fundamental, é corroborada por Tiba (1985), pois os jovens também fazem da escola um importante espaço de lazer e socialização (PARO, 2000; COSTA, 2002).

Reações frente aos conflitos

O pedido de uma reflexão sobre o modo como reagem frente aos conflitos feito às professoras elicitou depoimentos reveladores:

Luiza: Eu já tive aluno que no princípio do ano era péssimo, em matéria de disciplina, e quando chegou o final do ano, tinha mudado completamente. Ao longo do ano, eu conversei muito com ele, pedia, falava que aquele caminho não era bom, tentava animá-lo, tentava mostrar as qualidades dele, as coisas que ele podia fazer. Então ele conseguiu melhorar, mas não são todos que reagem a esse tipo de estímulo. Tem menino que em um ano é terrível e dá muito trabalho. No ano seguinte ele muda completamente. Acho que também amadurece. Alguns que são levados a vida toda.

Marina: Fica muito difícil pra mim, mandar os alunos pra fora de sala... Quando há indisciplina, eu peço para eles se retirarem para ir ao banheiro. Eu já combino assim, se não estão interessados na aula, eles saem, vão ao banheiro e ficam por lá. Pra evitar essa coisa de mal estar, de eu mandar o fulano sair de sala. Se eu mandar, eles ficam zanzando pela escola, são recolhidos, tem um livro de advertência, mas eu procuro segurar a onda. Isso é muito angustiante para mim e eu procuro ter postura na sala de aula. Procuro me impor dentro do conhecimento, ilustrando que aquilo é muito importante e que vale a pena. Procuro motivá-los. Com o tempo a gente vai aprendendo que os problemas não são tão graves assim. A gente vai aprendendo a contornar.

Clara: Nada que eu levava tinha valor. Como professora eu me sentia muito diminuída. Quando você estuda, prepara, tem retorno e vê o olho do aluno brilhando, você fica muito feliz. Mas quando você prepara e não consegue... eu não conseguia fazer o que eles mereciam. Eu ficava muito abalada. Eu até tive um sério problema físico que foi comprovado ser de origem emocional. Eu ficava tão cansada, não tinha vontade de sair, não tinha vontade de me arrumar... E minha autoestima só caindo. Foi muito difícil para mim. Eu chorava muito, tive problemas sérios de saúde, hemorragia direto. Eu fazia todos os exames e não dava nada. Quando eu estava prestes a tirar o útero, deixei a escola e o fluxo foi diminuindo até se normalizar.

Através de suas falas, podemos observar que cada uma das docentes procura uma forma de mitigar os conflitos, ou seja, de certa forma procuram uma *zona de conforto*, definida como um conjunto de comportamentos que levam ao estabelecimento de um espaço confortável de ações, no qual a ansiedade e o risco não têm espaço (BARDWICK, 1995). Dessa forma, torna-se possível continuar a trabalhar sem um grande desgaste, tanto para si próprias como professoras, quanto para a relação com seus alunos. Luiza afirma que, depois de muitos anos de trabalho, não sofre tanto com a indisciplina. Para tentar amenizar o problema, ela procura estar sempre próxima do aluno, conversando com ele, motivando-o e fazendo-o acreditar em suas qualidades e em seu potencial, assim como realçado por

Paro (2000). No entanto, ela enfatiza que os aprendizes reagem de forma diferente aos mesmos estímulos. Às vezes, algo que funciona para um estudante não leva ao mesmo resultado com outro. Ela também acredita que a mudança e o amadurecimento fazem parte da trajetória humana, ou seja, em determinadas situações, o professor não precisa tomar qualquer tipo de atitude, pois o tempo se encarrega de resolver as dificuldades, ponto de vista coerente com Tiba (1985).

Para Marina, a zona de conforto encontrada estabelece um espaço isento de atritos com os alunos e com a direção da escola, mas não livre de conflitos interiores, uma vez que afirma “é muito angustiante pra mim”. Quando os estudantes conversam demais, ela simplesmente pede que saiam para ir ao banheiro. Parece existir, entre a professora e os estudantes, uma norma implícita de comportamento, ou seja, para evitar atritos, ela não os expõe ao rigor das normas institucionais e eles, por sua vez, aceitam o convite para não incomodarem o desenvolvimento das aulas.

Por sua vez, Clara sente que a recompensa do professor está na motivação, no brilho do olhar do estudante. Como ela sempre preparou com atenção suas aulas, via o desinteresse dos alunos como algo que afetava diretamente sua autoestima. E, aos poucos, foi ficando cansada, desestimulada, chegando a perder o interesse em cuidar de si própria e ter sérios problemas de saúde. Os sentimentos manifestados por Clara são reconhecidos também em outros contextos. Basso (2006, p. 74), por exemplo, relata: “fica evidente que a auto-estima do professor de LE encontra-se fortemente abalada”. Coelho (2006, p. 128) também afirma que os professores sentem “frustração e decepção diante da realidade de trabalho que encontram” e Dutra e Oliveira (2006, p.182) confirmam haver uma “tensão entre as intenções e ações do professor. Ele acaba não conseguindo colocar em prática as ações a que se propõe. Há um choque entre o desejo do professor e as barreiras impostas pelo contexto”.

Interface teoria/prática frente aos conflitos

Quanto à importância da teoria no desenvolvimento do trabalho do professor de inglês, as percepções das participantes se deram como apresentado a seguir:

Luiza: Sem teoria não tem jeito de trabalhar. Teoria e prática estão interligadas. Para mim a teoria está diretamente ligada ao ser humano, ao tratar o ser humano. Às vezes você sabe a matéria, mas não sabe passar a matéria, não sabe trabalhar para que os alunos gostem das aulas. A experiência conta? Conta. Mas eu conheço meninos que estão saindo da universidade e que dão aula muito melhor do que eu. Às vezes ele estuda mais e está com o pé atrás. Se não estudar, não valho nada. Quanto mais leio, mas descubro que tenho que ler. Quanto mais estudo, mas descubro que tenho que estudar. É infinito! Não tem como falar: “sou uma boa professora porque tenho 20 anos de serviço”. Mentira! Esses professores novos são melhores. Não adianta também saber muito inglês e não ter consideração com o ser humano.

Marina: A teoria desempenha um grande papel em meu trabalho. Para lidar com a indisciplina, eu gosto da psicologia. Eu gosto de lidar com os sentimentos do aluno. Eu procuro ser amiga, ser dura, ser firme. Eu elogio, eu me preocupo, eu não sou dona do conhecimento, aquela coisa de aluno passivo e eu só dando aula expositiva, sem ligar pra nada. Eu converso, de vez em quando paro a aula, dou exemplos da minha vida... Mostro um pouco do meu lado humano também. Se o aluno está desatento, eu procuro chegar perto. Só estar próximo do aluno, não precisa dizer nada... A psicologia me ajudou bastante, apesar de as turmas serem grandes e eu não conseguir guardar o nome de todos. Não dá porque são duas aulas de 50 minutos por semana e muitos alunos por sala, 40, 45, tem uma de 56 alunos... Eu só consigo conhecer aqueles que me procuram, aqueles que têm dúvidas ou dificuldades. Para esses alunos, eu vou à escola à tarde e estudo com eles na biblioteca.

Clara: Eu buscava ajuda mais nas pessoas do que nos livros. As pessoas que passam pelos mesmos problemas possuem mais vivência. A teoria é muito importante, mas quando você enfrenta a situação mesmo... O livro tem a teoria... A teoria é muito importante, mas quando você vai e enfrenta... Quando eu conversava com as pessoas, eu achava que me ajudava mais. A experiência de outras pessoas me ajudava mais.

Das três professoras, apenas Clara parece preferir mais as lições da prática, embora todas atribuam um papel importante à teoria. Demonstram também ter noções teóricas sobre a importância da motivação para os estudos. No entanto, Luiza e Marina relatam acreditar mais na importância de um trabalho que conjugue os fundamentos teóricos com a prática escolar. Além disso, a psicologia parece ser a ciência que mais serve de suporte para as dúvidas e frustrações dos professores.

Para Luiza, além de ter um bom relacionamento com os estudantes, é preciso ter conhecimentos de didática para que o profissional saiba ensinar bem. Ela destaca que hoje os professores saem mais bem preparados das universidades, além de terem o “pé atrás”, ou seja, como não possuem a segurança da prática, têm que se dedicar e se preparar mais. Luiza frequenta um programa de formação continuada para professores de inglês há quatro anos e afirma o quanto se sente mais segura por ter acesso ao conhecimento produzido pelas universidades.

Marina se mostra familiar com os termos usados na teoria do ensino de línguas, relata que se preocupa muito em desenvolver uma prática coerente com a teoria e acredita no suporte que a psicologia dá ao profissional. Apesar de ter pouco contato com seus estudantes e não conseguir memorizar o nome de todos, ela considera essencial estar próximo deles, principalmente dos que apresentam maiores dificuldades. Para isso, dedica parte de seu tempo livre para esclarecer as dúvidas que eles apresentam. Além disso, ela procura motivar o estudante, partindo de suas próprias experiências, assim como defendido por Basso (2006).

Clara destaca, na entrevista, uma crença no distanciamento entre teoria e prática, ao revelar que “muitas coisas são maravilhosas nos livros, mas a realidade é diferente”. Seu posicionamento parece semelhante aos resultados de Oliveira (2004, p. 46) sobre professores de inglês de uma escola pública de Goiás que “se sentem desmotivados e desesperançosos ao experienciar a realidade de ensino da língua inglesa nas escolas da rede oficial”. Segundo a autora, esses professores “chegam, inclusive, a qualificar a teoria ministrada na universidade como utópica e não funcional naquela realidade” (p. 54) e destacam ainda que naquele contexto “a teoria está muito distante da prática”.

O que fazer para mitigar os conflitos

Como vimos, as professoras lidam com os conflitos que vivenciam da melhor maneira possível. A análise de seus depoimentos nos permite identificar, a partir das experiências relatadas pelas três professoras entrevistadas, que a administração dos conflitos passa por três estratégias principais: valorizar a escola, conhecer o estudante e buscar apoio especializado, como será discutido a seguir.

a) valorizar a escola e a língua estrangeira

Aquino (1998) destaca que, atualmente, a imagem social da escola parece estar ameaçada de forma que ela e seus profissionais enfrentam um grande descrédito, por parte da comunidade e dos próprios alunos. As palavras de Luiza ilustram bem essa falta de credibilidade profissional a que o autor se refere:

Luiza: Nós temos uma turma de 3º ano de ensino médio que não cala a boca nem um minuto. Eles passeiam o tempo todo. Boa parte dessa turma era alunos de uma escola particular. Como a escola deles fechou, eles tiveram que vir para a nossa. Eles também fazem cursinho pré-vestibular. Eles têm aquele preconceito e acham que a nossa escola não está com nada e não vai fazer nada por eles. Por isso eles fazem aquela bagunça toda. Essa turma nossa era ótima, excelente, mas quando vieram os alunos da escola particular, acabou a turma. Essa cultura de que a nossa escola não vai ajudá-los está impedindo a gente de trabalhar com aqueles que querem.

Luiza condena o fato de os alunos que vieram da escola particular não acreditarem na instituição pública e ainda prejudicarem os que lá estavam anteriormente. No que se refere à importância da valorização da escola pela sociedade, Luiza acredita que essa mudança de atitude precisa começar pelo próprio professor. Sua convicção a fez matricular a única filha no mesmo local onde trabalha:

Luiza: Você fala mal de um lugar onde você trabalha? A escola presta para você trabalhar, mas não presta para seu filho estudar? Quer dizer

que os filhos dos outros não merecem? Minha filha só vai parar de estudar lá se eu parar de trabalhar lá. Não é porque eu não possa pagar. Dinheiro e tempo são questões de prioridade. Então para mim não é prioridade minha filha estudar numa escola particular. Porque a escola pública pode ser tão boa quanto a particular. Eu acredito na escola pública. Apesar de todas as dificuldades, eu acredito. A gente também pode ajudar a melhorar a escola.

Barcelos, Batista e Andrade (2004) discutem o preconceito com relação à escola pública que é citado por Luiza. A atitude da professora de acreditar no contexto onde trabalha e, inclusive, matricular a única filha nessa escola é um fator que afeta grandemente o seu trabalho, pois ela se prepara e investe em sua formação continuada. Seu exemplo precisa ser seguido por outros professores que simplesmente criticam e não se envolvem em projetos de mudanças efetivas.

Por sua vez, ao lidar com alunos desinteressados, Marina também procura chamar a atenção deles para a importância dos estudos:

Marina: Como eles vêm de famílias que exigem porque pagam... E toda hora eu toco na mesma tecla, eu falo, olha, você está pagando caro... Vamos aproveitar o profissional...

A fala de Marina, que procura sempre destacar para o aluno a importância dos estudos, uma vez que o ensino é pago, merece também uma reflexão. A partir desse resultado, observamos uma necessidade de despertar nos alunos da escola pública uma consciência da importância dos estudos, uma vez que eles também são pagos, já que nossos impostos são muito altos. Essa falta de consciência dos alunos também é discutida por Paro (2000) e por Paiva (2006, p. 122): “infelizmente eles não tiveram consciência de seus direitos para demandar mais da escola e aceitaram currículos que não atendiam às suas necessidades”. No entanto, mais preocupante é saber que a falta de consciência dos alunos tem origem no discurso e nas atitudes dos próprios professores, como relata Luiza:

Luiza: Eu sou contra todo tipo de preconceitos e adoro colocá-los à prova. Eu acho que a gente tem preconceito quando diz: “esse menino é

muito pobre”, “esse menino não tem o que comer em casa, não vai aprender”. Muitas vezes, se ele questiona, “credo, que menino chato”, “esse menino questiona tudo”. Na verdade, o que se pede hoje é que os alunos sejam questionadores, mas o que eu tenho visto é professores nada abertos a esses alunos. Eles não são realmente aceitos.

Luiza destaca que nem todos os professores encorajam a consciência crítica porque os alunos questionadores “cobram que a gente faça um trabalho bem feito e incomodam”. Após a entrevista, ela exemplifica a atitude de uma aluna que desejava ser aprovada no vestibular e, por isso, cobrava qualidade da escola. No entanto, essa estudante não era bem vista por todos os professores. Segundo Luiza, em uma ocasião, quando ela se preparava para entrar e começar sua aula de inglês, encontra na porta a professora de português que lhe pede que deixe os estudantes terminarem uma redação. Antes que Luiza respondesse, a aluna protesta: “E inglês, nós não vamos aprender, não?”. Diante dessa “ousadia”, a professora de português se sente indignada e ainda usa apelidos pejorativos para se referir à aluna, posteriormente. Apesar de valorizar essa atitude, Luiza reconhece sua raridade, uma vez que a comunidade (escola e família) não valoriza o estudo de inglês:

Luiza: Se algum menino tem mais consciência da necessidade, ele me cobra e eu sou obrigada a dar uma aula do jeito que ele está me cobrando, mas a maioria não está incentivada para aquela aula. Mesmo que a gente fale que é importante, o povo todo, a família, a própria escola tem aquela cultura, o preconceito de que inglês não é tão necessário. Isso atrapalha o trabalho da gente. Atrapalha mesmo! Infelizmente no Brasil tem este preconceito...

De um modo geral, podemos observar que a valorização das aulas de inglês ainda está longe de ser ideal, como apresentado por Basso (2006) e Dutra e Oliveira (2006). A situação parece complexa, uma vez que não há um consenso entre os próprios professores e muitos deles acham que podem utilizar os horários dessa disciplina para o desenvolvimento de atividades totalmente alheias ao seu programa. A nosso ver, parece que o professor de inglês precisa lutar intensamente, até mesmo com os próprios colegas de escola, para conseguir valorizar seu trabalho

e, com isso, tentar influenciar o modo como a instituição, os estudantes e a família veem o estudo de inglês.

b) Conhecer, valorizar e motivar o aluno

Todas as professoras relataram que um relacionamento próximo ao estudante pode ajudar a solucionar os conflitos, mas, para isso, torna-se necessário tempo e disponibilidade para conhecê-lo:

Luiza: Cada aluno é um. O que eu uso para um aluno não funciona para o outro. Então eu procuro buscar conhecer esse menino e assim vou saber como posso tocá-lo. Se bem que, às vezes, eu consigo conhecer o menino, mas não consigo tocá-lo. Para dar certo tem que respeitar o aluno. É a lei do retorno. Tudo que você faz para os outros volta pra você. Então, a gente tem que respeitar a cultura dos meninos, o jeito de cada um porque cada um tem a sua inteligência, não ficar comparando uns com os outros...

Luiza afirma que os esforços não produzem os mesmos resultados para todos os alunos e, por isso, o professor precisa conhecê-los para compreender o que é significativo para eles. Suas proposições condizem com Miccoli (2007c, p. 37), que defende: “para haver sucesso na aprendizagem, o professor deve conhecer bem os seus alunos. Só assim ele poderá saber o que funciona ou não. [...] Há uma necessidade de uma relação mais estreita e transparente entre professor e aluno”.

Marina, por sua vez, também acredita no relacionamento próximo. No entanto, ela destaca:

Marina: Não dá tempo. São só duas aulas de 50 minutos por semana. São muitos alunos. Na sala de aula, procuro falar a linguagem dos alunos, procuro não ser a dona da sala, procuro interagir. Sempre trago exemplos do dia a dia deles... Sempre pego algo que está acontecendo, coloco o nome do aluno no quadro, saio um pouco do livro...

Clara: Pra dar certo, tinha que fazer um trabalho mais próximo, junto da família. A família é a base de tudo.

Todas as três participantes reconhecem a necessidade de reconhecer as diferenças no trato com os estudantes. A percepção das profissionais condiz com alguns princípios da abordagem humanista, a qual, segundo Williams e Burden (1997), orienta o professor a identificar e atender às necessidades individuais do público-alvo. Além disso, os autores acreditam que os professores devem procurar conhecer os aprendizes como indivíduos e compreender o modo como eles veem o mundo, sem impor suas próprias convicções.

Uma consideração feita pelas três professoras merece nossa atenção: a crença no seu papel como motivadoras. Elas acreditam que devem motivar seus estudantes e procurar meios de despertar o interesse pela aprendizagem da língua estrangeira:

Luiza: Para que o aluno goste da matéria, ele tem que gostar da gente primeiro. Daí é um caminho longo a percorrer. Se a gente tem um período longo de convivência, a gente pode até conseguir, mas em um ano só, acho difícil. Como as aulas de inglês são poucas, é mais difícil. Com português é mais fácil porque a gente tem mais contato com o menino.

Marina: Procuo preparar aulas bem criativas e, assim, não ficar só naquela aulinha que eles estão acostumados. Eles falam: olha, a sua aula é a mais legal, mais interessante, você é a professora mais legal, coisas assim. Então, o problema não é porque a professora é ruim, não motiva e que é chata... Para motivar eu procuro dar aulas criativas, eu procuro ser amiga.

Clara: Eu fiz o meu melhor. Eu levei muitos jogos, eu fiz o que podia, mas foi uma coisa além das minhas forças. Eu não conseguia, de jeito algum, atingir nem 10% do que eu gostaria de atingir.

As professoras reconhecem a importância da motivação para que uma aprendizagem efetiva aconteça. Partindo do princípio que diz ser preciso gostar do professor, dedicam tempo e esforço para elaborar aulas criativas, o que, segundo elas, nem sempre atinge os resultados esperados. O “gostar do professor”, como destacado por Luiza, condiz com o que Williams e Burden (1997) postulam. Segundo os autores, o professor desempenha um papel im-

portante em todos os estágios do processo motivacional, uma vez que todos os aprendizes são influenciados, de alguma forma, pelos próprios sentimentos relacionados ao professor. Assim, suas percepções do profissional e da interação que ocorre entre eles irão, indubitavelmente, afetar a motivação para aprender.

c) Ter com quem contar

As professoras destacam a importância de um trabalho coletivo na escola, de modo que o profissional não se sinta sozinho e desamparado frente aos conflitos. Quando se tem com quem contar para superar os problemas, até a saúde do profissional pode melhorar, conforme relata Luiza:

Luiza: Quando eu entrei para o projeto de educação continuada, eu tomava 40 mg de Fluoxetina por dia. Depois de 2 anos no projeto, eu reduzi para 10 mg por dia. Tem dia que eu nem preciso tomar. Eu só tomo quando estou muito nervosa ou vou ter que enfrentar uma situação difícil. Essa mudança aconteceu porque eu aprendi como lidar com as pessoas e elaborar melhor minhas aulas. Eu adquiri mais segurança. Sem contar que, na hora que preciso de alguma coisa, ligo para uma colega e consigo material. Melhorou também a minha autoestima porque eu tenho com quem contar, coisa que eu não tinha antes.

Clara: A escola podia fazer mais. Onde eu trabalhava não havia amizade entre os professores. O ambiente não era bom. Os professores formavam pequenos grupos, uns contra os outros. Faltava união em todos os sentidos. Se tivesse união, se todos trabalhassem juntos, talvez os resultados pudessem ser melhores. Faltava amizade e até respeito entre os colegas. Era uns contra os outros, até com os ajudantes de cozinha. Faltava respeito, faltava um pouco de Deus ali.

Os relatos de Luiza e Marina revelam a importância de um trabalho desenvolvido por uma equipe de profissionais comprometidos com a qualidade da educação. Luiza encontrou apoio para as dificuldades, fora de seu ambiente de trabalho, em um programa de formação continuada e, por isso, conseguiu superar seus problemas de saúde e, apesar das limitações que acre-

dita ter, desenvolve um trabalho satisfatório e com dedicação. Esse resultado confirma o que diz Miccoli (2005) num trabalho em que enfatiza a importância do investimento na própria formação profissional. Os projetos de educação continuada podem se tornar espaço privilegiado para o desenvolvimento do professor, tanto na expansão de seu conhecimento da língua estrangeira, quanto na ampliação de sua compreensão das diferentes teorias de ensino. Além disso, servem para constituir uma rede de pessoas ligadas pelo mesmo objetivo, ou seja, um espaço de estudo, ação, avaliação e partilha, como defende Miccoli (2005).

Por sua vez, Clara, que possui excelente domínio da língua inglesa, se viu obrigada a abandonar a escola pública por não ter conseguido superar os obstáculos, os problemas de saúde e a falta de apoio dos profissionais da escola. Suas afirmações nos levam a acreditar que a desarmonia existente entre os professores e alunos era apenas um reflexo das inúmeras desavenças existentes entre os profissionais daquele contexto. Um ambiente de trabalho ideal, em termos de relações humanas, é descrito por Paro (2000): professores e funcionários se relacionam em relativa harmonia, se apoiam e os atritos são resolvidos de forma saudável.

Clara afirma que naquela escola faltava um pouco de Deus, como se ela evidenciasse a inexistência de um amor fraterno, capaz de apoiar o outro na dificuldade e, principalmente, respeitá-lo, como ser humano e profissional. Ao se ver sozinha diante das dificuldades, preferiu deixar a escola e buscar trabalho onde se sentisse mais valorizada e não tivesse tanto desgaste físico. Hoje se dedica exclusivamente ao ensino em cursos de idiomas.

Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho nos permite apresentar algumas conclusões que consideramos importantes. A primeira delas se remete à escassez de trabalhos que investiguem com maior profundidade as experiências de professores, como afirma Miccoli (2007a). Neste trabalho, investigamos a prática do professor quanto às suas experiências com a indisciplina, buscando documentar e aprender com eles sobre como lidar com o problema – o tipo de experiência conflituosa mais reportada por professores de inglês em contexto público e particular (MICCOLI, 2006; ZOLNIER, 2007). Os resultados nos permitiram conhecer como se manifesta essa indisciplina, bem como conhe-

cer a maneira como diferentes professoras lidam com essa experiência. Além disso, identificamos as diferenças entre as professoras, em relação ao tratamento bem-sucedido da indisciplina e do estudante .

Uma segunda conclusão nos permite reconhecer a validade de nossos resultados que condizem com os estudos de Basso (2006), Coelho (2006), Dutra e Oliveira (2006) e Miccoli (2006), quanto à coerência entre a maneira como o conflito é concebido e o modo como o professor reage a ele, bem como sua influência na interação com os alunos e no desenvolvimento de um trabalho eficaz.

Um resultado que merece destaque é a importância da intervenção, pois vimos como a não resolução ou a decisão pelo não tratamento de um conflito pode mudar o curso de uma vida, para o bem ou para o mal, afetando diretamente a saúde e a autoestima, tanto do estudante quanto do professor. Outro efeito negativo dos conflitos, principalmente com relação à escola pública, diz respeito ao fato de que vários profissionais, com boa competência linguística como Clara, se veem forçados a procurar outros ambientes de trabalho, como os cursos livres, o que reforça a crença de que esse contexto possui os melhores profissionais e a escola pública vivencia maiores problemas.

Reconhecemos que os professores recém-formados saem das universidades ainda despreparados para lidar com os conflitos inerentes às relações entre professor e estudantes, em sala de aula, simplesmente porque a discussão sobre a prática é ainda incipiente na graduação. Inovações nos cursos de Letras, como os estudos de casos (PAIVA, 2005; MEC/SESU, 2002), são um primeiro passo para colocar o profissional em contato com a realidade do ensino nas escolas, ao mesmo tempo em que oferecem condições e suporte para examinar os obstáculos à luz da teoria do ensino de línguas. Além disso, quanto mais pesquisas sobre a sala de aula forem desenvolvidas, maiores as chances de o conhecimento produzido chegar aos formadores e aos graduandos. Assim, os recém-formados em Letras se sentirão mais bem preparados para enfrentar o que a sala de aula lhes reserva.

Uma terceira conclusão remete à compreensão da experiência conflituosa na sala de aula. Entendemos que os conflitos só surgem quando há um choque entre diferentes pontos de vista. Costa (2002, p. 141) afirma que “a violência é utilizada para obter respostas mais imediatas. O diálogo, muitas vezes, não tem tão curto alcance como a violência”. Por isso, precisamos estar atentos às insatisfações de nossos alunos. Se os jovens não aprendem a

dialogar em suas famílias, eles podem começar a aprendê-lo na escola, desde que estejamos dispostos a assumir essa responsabilidade, conscientes de estarmos sujeitos a erros e acertos. Os conflitos podem ser positivos se nos levar a refletir e avaliar nossa abordagem de ensinar e nossas ações em sala. Como apontaram os resultados, um relacionamento de respeito, diálogo e confiança pode ser um importante ponto de partida para a superação dos obstáculos.

Finalmente, concluímos que os resultados nos contextos pesquisados revelam que não só a escola pública, mas também a particular e os cursos livres apresentam-se como contextos desafiadores para o desenvolvimento de um trabalho significativo e direcionado às expectativas dos estudantes, como discutido por Zolnier (2007).

Esperamos que esses dados motivem outros pesquisadores a investirem em pesquisas sobre outras experiências, de modo que a teoria possa se aproximar mais da prática da sala de aula e os professores não se sintam sozinhos, diante da grande tarefa que é o ensino de uma língua estrangeira.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira; MICCOLI, Laura Stella. The challenge of teaching english: teachers' experiences of conflict, frustration and indiscipline. **Revista do Gel**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

ABSTRACT: *This paper presents results of a research, developed with three English teachers who work in public, private and language schools. The subjects reported some conflicting experiences: feelings of being unprepared to teach the foreign language, students' indiscipline, aggressive behavior towards the professional and frustration for not achieving good results. Moreover, the teachers describe the importance that the second language theory plays in order to overcome the problems they face, in their career. The results indicate a necessity of more studies which aim to deeply understand the teachers' experiences and the way they deal with the challenges, so that we can be better informed about the reality of the teaching of foreign language in different contexts.*

KEYWORDS: *Experiences. Indiscipline. English language.*

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

AQUINO, J.G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, São Paulo, 1998. p. 181-204.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S.; ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2004. p. 11-29.

BARDWICK, J. **Danger in the Comfort Zone: How to Break the Entitlement Habit that's Killing American Business**. New York: American Management Association, 1995.

BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 65-85.

CARDOSO, M.O. Megatendências de educação. In: DOTTI, C.M. (Org.). **Educação: reflexões, vivências e pesquisa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. p. 63-73.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas Pontes Editores, 2006. p. 125-143.

CONCEIÇÃO, M.P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, 2006. p. 185-206.

COSTA, G.P. Trabalho docente e situações de violência: uma convivência possível? In: DOTTI, C.M. (Org.). **Educação: reflexões, vivências e pesquisa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. p. 131-144.

DUTRA, D.P.; MELLO, H.A. Prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.), **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 31-43.

DUTRA, D.P.; OLIVEIRA, S.B. Prática reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 177-188.

GUIMARÃES, A. M. A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

JOHNSON, D.M. **Approaches to research in second language learning**. Harlow, Essex: Longman, 1992.

LEFFA, V.J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para convergência. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. da UnB, 2003. p. 225-250.

MEC/SESU. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2008.

MICCOLI, L.S. **Learning English as a foreign language in Brazil**: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom. 1997. Tese. de (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

_____. O desafio na prática docente em inglês: o compromisso com a mudança. **Conexão Ciência**, Formiga, v. 2, n. 2, p. 37-51, 2005.

_____. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

_____. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2007a.

_____. Por um novo tratamento da experiência na Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira. **Revista Crop**, São Paulo, n. 12, p. 263-283, 2007b. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

_____. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: KEYS, Kevin. John. (Org.). **Da pesquisa ao ensino**: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada. v. 1. Goiânia: Editora da? UFG, 2007c. p. 25-42.

OLIVEIRA, E.C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, M.H.V. **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2004. p. 45-60.

PAIVA, V.L.M.O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L.M.B. et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: Editora UFSC, 2005. p. 345-363.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PARO, V.H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

TIBA, I. Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Agora, 1985.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. New York: Cambrigde University Press, 1997.

ZOLNIER, M.C.A.P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. 2007. Dissertação. de (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2007.