

**OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE PRELIMINAR DA
“RESISTÊNCIA” DE ALUNOS DE CURSO SUPERIOR À
COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO.**

Juliana Peres ARAÚJO

(Orientadora): Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

RESUMO: O presente trabalho é o relatório de uma pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2006 em uma faculdade de uma cidade de porte pequeno do interior de um estado do sudeste. O contexto de pesquisa contempla aulas de espanhol como língua estrangeira em um curso de nível superior. Neste trabalho será discutida uma questão frequentemente observada nas aulas que se refere aos possíveis motivos para a dificuldade de interação e à resistência de comunicação dos alunos com o professor.

Palavras-chave: lingüística aplicada, pesquisa de campo, aulas de espanhol, resistência à comunicação, interação aluno/professor.

Introdução

Esse relatório apresentará o contexto e as questões observadas durante uma pesquisa de campo de curta duração e se centrará em uma questão específica e recorrente durante o período de observação – segundo semestre de 2006.

O contexto de pesquisa focaliza aulas de espanhol ministradas para as turmas de um curso de nível superior de uma faculdade localizada em uma cidade de pequeno porte em um estado da região sudeste. O curso exige que os alunos optem por duas línguas estrangeiras quando ingressam na faculdade. Acompanhei apenas as aulas de espanhol de duas turmas: alunos do quarto e do sexto semestre.

Há outro ponto que não pode ser deixado de fora do contexto que é o fato dos professores desse curso terem sido contratados às pressas pela faculdade. No momento que iniciei minha pesquisa os professores estavam começando a se organizar. A situação era ainda muito confusa e permeada de incertezas.

Para registrar minhas observações, utilizei diários de campo. O tempo curto não permitiu que fizesse gravações em áudio. Além desses diários, também tive várias conversas informais, não gravadas, com o professor que foram muito úteis para o entendimento do contexto.

As aulas de espanhol que pude assistir tinham sempre uma estrutura parecida. Elas eram compostas essencialmente por exercícios de leitura de textos do livro didático ou de textos extras que o professor levava, por

esclarecimento de vocabulário, explicações de pontos gramaticais que apareciam nas lições dos livros ou nos textos e **tentativas** de comunicação oral – conversação. Destaco aqui a palavra “tentativas” porque ela faz parte justamente da questão que pretendo desenvolver

Procurarei, assim, analisar a seguinte questão: quais os fatores que podem influenciar no silêncio desses alunos e por que apresentam resistência a se comunicarem com o professor? Para isso utilizarei alguns dos pontos abordados por Orlando Colombo (2001) em sua dissertação de mestrado, na qual tenta responder a uma questão parecida, tendo, porém, um contexto um pouco diferente: brasileiros aprendendo espanhol em um curso intensivo no Uruguai com professoras falantes nativas da língua.

Os Participantes da Pesquisa

Antes de partir para a questão que permeia esse trabalho gostaria de apresentar os alunos envolvidos no contexto e o professor.

A presença dos alunos nas aulas era inconstante. A cada aula aparecia um novo e outro faltava. Na turma de espanhol IV pude ver a presença quase constante de seis alunos – as turmas eram bem reduzidas – que pouco interagem e não pareciam ter uma relação mais próxima de amizade. A turma era composta por alunos de aproximadamente 20 a 25 anos, sem exceções, sendo quatro garotas e dois rapazes. Metade das alunas eram comunicativas e o as outras tímidas – uma delas é a aluna a quem o professor costuma recorrer. Já os rapazes eram tímidos e pouco participavam das aulas.

A turma de espanhol VI é um pouco diferente. Ela possui um número maior de alunos, mas também com presença inconstante nas aulas. As presenças constantes eram de quatro homens e três garotas. As faixas etárias eram diferentes: entre os homens as idades estavam entre 20 e 50 anos e entre as mulheres eram todas garotas de aproximadamente 20 anos. Nessa turma se destaca um rapaz – o mais jovem a quem o professor sempre recorre.

O professor de espanhol dessas turmas é formado em Letras e aluno de pós-graduação. Ele possui experiência com aulas de português como língua materna e também com aulas de língua estrangeira, tendo uma relação próxima da língua espanhola.

Análise dos Dados

Após apresentar um pouco mais os participantes envolvidos nessa pesquisa retomo, então, à minha questão: quais os possíveis motivos para a resistência dos alunos a se comunicarem? Para isso, levanto um ponto essencial que deve

ser investigado: o porquê desses alunos estarem aprendendo espanhol e que tipo de motivação está envolvida nesse processo.

Como já foi colocado anteriormente, os alunos são obrigados a cursar duas línguas estrangeiras. É fato que eles fazem suas escolhas por motivos variados: futuro profissional, gosto particular, entre outros. Esses motivos podem ser fatores chaves para entender a resistência desses alunos, já que, para eles, aprender espanhol pode englobar apenas o que Orlando Colombo (2001) chama de *orientação* – e deixar de fora a *motivação* – quando apresenta a teoria de Gardner (1985):

“(…) a motivação (ou seja, os esforços individuais dos aprendizes dispostos a aprender uma língua) distingue-se da orientação (entendida como os motivos subjacentes ao estudo de uma língua). A orientação pode ser de dois tipos: instrumental (razões de ordem funcional como aprovar um exame ou obter um trabalho) ou integradora (de muita importância na aprendizagem da língua-alvo, refere-se ao interesse do aprendiz em se assemelhar aos membros da comunidade de falantes dessa língua-alvo, ou até de ser aceito nessa comunidade)” (p.78).

Um outro ponto importante para entender por que há ou não motivação para a interação entre os participantes é o fato dessa interação ser ou não relevantes para eles. No caso das aulas que assisti, pude ver claramente o descontentamento dos alunos em relação às atividades que o professor propunha:

“A única aluna que leu os contos [propostos] é muito elogiada pelo professor e narra para as demais o que leu; **essa aluna parece ter sido a única que gostou desse tipo de leitura, pois as outras alegam não ter lido por não gostarem do autor.** O professor, então, acaba começando a ler os contos e a tirar as dúvidas de vocabulário, recorrendo sempre a sua aluna mais aplicada”. (Diário do dia 28.09.2006)

O trecho destacado acima se refere justamente ao descontentamento dos alunos em relação à atividade proposta. Vemos que a atividade agrada a apenas uma aluna e por isso o efeito holofote – foco excessivo – acaba sendo colocado sobre ela.

Uma outra possibilidade de análise para a resistência à comunicação é pensar em qual hipótese de motivação estava envolvida com os alunos que convivi. Trago a hipótese que julgo mais pertinente ao caso que analiso – essa hipótese é também retirada de um quadro apresentado por Orlando Colombo (2001) – que é a hipótese dos resultados, ou seja, os alunos que conseguem obter bons resultados no curso são os que se motivam e os que não conseguem,

desanimam. Essa hipótese retoma mais uma vez o caso do professor acabar recorrendo sempre a um mesmo aluno quando não há ninguém disposto a se comunicar. É visto claramente que os alunos a quem ele recorre são os que também obtêm bons resultados nas avaliações, realizam os deveres de casa e entregam todas as atividades cobradas, ou seja, os que já são motivados.

Trago aqui algumas passagens do meu diário que mostram a motivação que o professor dá ao aluno já motivado, ou seja, ao que já é mais estudioso e realiza todas as atividades:

“É interessante notar que em ambas as classes há sempre um aluno um pouco mais aplicado a quem o professor recorre para perguntar algo nesses momentos de cansaço, quando nenhum aluno se manifesta quando são questionados. *Nessa turma ele recorre sempre a uma mesma garota, que por acaso é que parece ser mais distante e isolada do resto do grupo. Tento me questionar, nesses momentos, se a atitude do professor de recorrer sempre à mesma aluna não acaba fazendo com que ela fique cada vez mais excluída do grupo, já que assim fica claro para todos que ela faz todas as atividades e por isso é sempre a única que recebe elogios dele*”. (Diário do dia 28.09.2006)

Destaco, acima, as passagens mais relevantes para a demonstração da motivação. A última passagem grifada mostra um pouco como “todos” vêem a motivação que o professor dá a apenas um aluno.

Ainda para entender melhor a resistência à comunicação, devemos observar quais tipos de interação ocorrem na sala de aula. Nas turmas que observei, a interação é quase sempre professor/aluno, na qual o professor se dirige a um ou mais alunos, que participam voluntária ou compulsoriamente. A interação aluno/aluno quase não aparece e quando acontece se dá apenas em falas privadas entre no máximo três pessoas. Já a interação entre professor/aluno se dá geralmente nas falas públicas. Os problemas de comunicação surgem na interação aluno/professor e isso fica claro quando ele narra para mim, em uma conversa informal, o fato de algumas alunas terem ido até à coordenação dos cursos reclamar que a dinâmica da aula não estava funcionando e que não gostavam das atividades que ele propunha. Isto é explicitado nas seguintes passagens:

“Depois que os alunos saem da sala ainda fica uma garota que se dirige ao professor para falar como a antiga professora costumava dar as aulas e como elas eram mais animadas”. (Diário do dia 28.09.2006)

“Uma das alunas que foi à coordenação reclamar que as aulas de espanhol estavam muito monótonas diz que ficou sabendo que o professor deu uma ‘super aula’ em um dos dias que ela faltou”. (Diário do dia 19.10.2006)

Pode-se perceber nas duas passagens acima que ocorreram tentativas de melhora na interação por ambas as partes: tanto por parte da aluna – que sugere algumas atividades ao professor, quando se dirige a ele para “*falar como a antiga professora costumava dar as aulas e como elas eram mais animadas*” – quanto do professor – que modifica um pouco a dinâmica de suas aulas para atender às expectativas dos alunos, dando “*uma ‘super aula’*”. Contudo, isso não fez com que os alunos passassem a se comunicar mais; as mudanças visaram apenas deixar as aulas um pouco mais ao agrado deles.

Orlando Colombo (2001) interpreta também a questão do silêncio, pois é fundamental saber o que ele significa para se compreender a interação. São apresentadas duas possibilidades para o silêncio: a pouca competência comunicativa dos participantes ou a falta de relevância dos temas propostos para os mesmos. Nas turmas que acompanhei a segunda possibilidade parece a mais pertinente, pois, como já foi visto anteriormente, os próprios alunos reclamaram que não gostavam das atividades propostas pelo professor.

O silêncio pode ainda ser interpretado negativa ou positivamente. A insuficiência do professor em manter a comunicação e a resistência do aluno em falar são valores negativos do silêncio, sendo que o último valor pode ser visto no exemplo abaixo:

“O desinteresse dos alunos também se mostrava quando o professor os questionava ou os incitava a falar e não era correspondido, pois nesse momento os alunos abaixavam a cabeça como se estivessem lendo alguma coisa em seus livros e ficavam em silêncio. Quando o professor pedia para algum aluno ler um texto do livro ele começava a leitura, mas logo já queria passar para algum colega continuar a ler”. (Diário do dia 14.09.2006)

Quando os alunos “*abaixavam a cabeça*” já visavam demonstrar fisicamente que não tinham interesse em se comunicar com o professor e quando alguém “*começava a leitura, mas logo já queria passar para algum colega continuar a ler*” demonstravam oralmente essa falta de interesse. O silêncio, então, parece estar ocorrendo justamente pela falta de relevância dessa comunicação para os alunos.

A partir de todas as questões levantadas e discutidas até aqui passarei para as considerações finais desta pesquisa e levantarei algum caminho que possa ter sido tomado.

Considerações finais

Com a leitura da análise feita sobre os possíveis motivos da resistência dos alunos a se comunicarem um ponto é esclarecido e surge como um dos motivos

mais fortes para essa dificuldade: é a irrelevância da interação com o professor para os alunos. Como bem afirma Almeida Filho (1993):

“Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo” (Almeida Filho, 1993, p. 13)¹.

Os alunos julgavam os temas propostos pelo professor como desinteressantes e cansativos e assim ficavam desmotivados. O professor, por sua vez, acreditava que os alunos eram desinteressados. Assim, criou-se uma relação de desconfiança e crítica entre as duas partes que deveriam interagir: o professor e os alunos.

Não posso afirmar que essa situação perdurou, pois não pude acompanhar essas turmas até o fim do semestre. No entanto, posso dizer que em minha última observação já enxerguei algumas possibilidades de mudança tanto do professor quanto dos alunos. O professor começava a por em prática dinâmicas diferentes e os alunos também começavam a demonstrar maior interesse quando percebiam o esforço da outra parte.

Orlando Colombo (2001) abre sua tese com uma citação de Pennycook (1999), que é acima de tudo uma importante reflexão:

“Nossa tarefa mais importante não é, como acreditam alguns professores, encontrar melhores formas de ‘fazer falar aos alunos’, mas entender de maneira sempre mais sensível por que eles falam, como falam e por que permanecem calados” (Pennycook, 1999).

A partir dessa reflexão acredito que talvez tenha faltado sensibilidade do professor para entender o porquê dos alunos terem permanecido calados, apesar da insistência em fazê-los falar. Faltou ao professor a prática de uma pedagogia culturalmente sensível – proposta por Osborne (1996) – em que houvesse um conteúdo culturalmente relevante às experiências prévias dos alunos, em que o efeito holofote fosse evitado e fosse feito o uso do trabalho em grupo, pois assim estimularia não só a sua interação com o grupo como também a interação

¹ ALMEIDA FILHO, J.C.P. DE (1993) *apud* ORLANDO COLOMBO, V. S. (2001) “Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz...” O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar? Dissertação de Mestrado. Campinas, [S.N.].

entre os próprios alunos. Desse modo, um professor culturalmente sensível poderia ser capaz de responder a questão que apresentei e de encontrar caminhos viáveis para uma prática de ensino melhor adaptada aos estudantes em questão. Também não se pode deixar de lado o fato de que a interação entre os próprios alunos também pouco ocorria, o que poderia significar problemas na constituição daquele grupo. No entanto, com o pouco tempo de observação e com a inconstância da presença desses alunos nas aulas, não foi possível compreender bem a constituição do grupo a ponto de analisá-la, o que certamente seria um tópico importante para estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ORLANDO COLOMBO, V. S. (2001) “Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz...” O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar? Dissertação de Mestrado. Campinas, [S.N.].
- OSBORNE, A.B. (1996) “Practice into theory into practice: Culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized”. *Antropology and Education Quartely*, vol. 27, n. 3, p. 285-314.
- WINKIN, Y. (1998) A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo. Papyrus Editora, Campinas, p. 129-155.