

## EXPERIÊNCIAS DE INDISCIPLINA E APRENDIZAGEM DE LE: O OLHAR DO ALUNO

Carolina Vianini Amaral LIMA  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[cva\\_lima@yahoo.com.br](mailto:cva_lima@yahoo.com.br)

Laura Stella MICCOLI  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[miccoli.lauraufmg@gmail.com](mailto:miccoli.lauraufmg@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de investigação sobre experiências de indisciplina vivenciadas por estudantes em curso livre de inglês. As experiências, após observação e gravação de aulas, foram coletadas em questionários e entrevistas e analisadas segundo Miccoli (2007c, 2010). Os resultados indicam que não só relações e interações sociais contribuem para a indisciplina, a qual envolve também questões de natureza afetiva, cognitiva, conceptual e contextual, prejudicando as relações professor-aluno e entre alunos, assim como o próprio processo de aprendizagem de LE. Discutimos as implicações desses resultados para a área de estudos linguísticos.

**Palavras-chave:** Experiências. Indisciplina. Ensino e aprendizagem de LE.

**Abstract:** This article presents the results of investigation on the experiences of indiscipline lived by learners in an English Language Institute classroom. After classroom observation and recording, learners' experiences were collected via questionnaires and interviews and then analyzed according to Miccoli (2007c, 2010). Results indicate that not only social relations and interactions contribute to indiscipline, which also involves affective, cognitive, conceptual and contextual issues, affecting teacher-student and student-student relationships, as well as the foreign language learning process itself. Implications of such results for linguistic studies conclude this article.

**Keywords:** Experiences. Indiscipline. FL teaching and learning.

### Introdução

Apesar da vasta investigação realizada sobre indisciplina em diferentes áreas da psicologia e educação, no campo da Linguística Aplicada, há uma carência de estudos que tratem especificamente do tema, apesar das implicações que o problema pode ter para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). A exceção é o trabalho de Novais (2008), que investiga como os sujeitos do

contexto escolar constroem discursivamente o conceito de (in)disciplina. Há também referências ao papel nocivo da indisciplina nos trabalhos de Coelho (2006), Dutra e Oliveira (2006), Miccoli (2006, 2007a, 2007b) e Zolnier (2007). No entanto, a indisciplina, propriamente, não é o foco desses estudos.

Lima (2009) investigou experiências de indisciplina e ensino/aprendizagem de uma professora e de quatorze estudantes adolescentes (13 e 14 anos) em uma sala de aula de curso livre de inglês. A instituição pesquisada conta com excelente infraestrutura de ensino: salas de aula equipadas, turmas pequenas, professores treinados, apoio da coordenação, variedade de material didático e aulas em dois encontros semanais de uma hora e quinze minutos de duração. Mesmo nessas condições, Luciane<sup>i</sup>, a professora, graduada em psicologia, com dezesseis anos de prática de ensino, abandonou a turma devido a dificuldades em lidar com comportamentos indisciplinados. O estudo documenta, portanto, que indisciplina pode ocorrer em qualquer contexto. Além disso, os resultados confirmam que indisciplina afeta o processo de ensino e aprendizagem de LE, interferindo na qualidade relacional em sala de aula. Mais ainda, a qualidade material (metodologia, material didático etc.) do ensino é afetada pela indisciplina, uma vez que, concepções de (in)disciplina modularam escolhas metodológicas da professora, bem como suas ações e tomadas de decisão, contrariando expectativas dos estudantes, acarretando forte desgaste das relações professor-aluno e entre alunos, inviabilizando a manutenção de ambiente propício à aprendizagem.

Neste artigo, apresentamos o ponto de vista dos estudantes quanto à indisciplina vivenciada em sala de aula, buscando compreender a relação entre experiências de indisciplina e experiências de aprendizagem. A fim de obter uma apreciação ampliada dos diferentes elementos que subjazem a indisciplina em sala de aula, bem como de suas implicações para a aprendizagem de LE, realizamos a categorização das Experiências dos Estudantes, conforme proposto por Miccoli (2007c, 2010) (ANEXO 1).

Antes de apresentar essa categorização, fazemos uma breve explanação do que se entende por indisciplina no estudo, assim como uma revisão das experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula.

## 1 Indisciplina: circunscrevendo o tema

La Taille (1996, p. 9) adverte que indisciplina é um tema delicado e perigoso porque há, entre outros, o risco de reducionismo ao tentar investigá-lo, explicando o fato por uma única dimensão. Há dois tipos de reducionismo, de acordo com La Taille *ibid.*: o psicológico e o sociológico. No primeiro, reduz-se o fenômeno estudado aos mecanismos mentais isolados do contexto, ou seja, desconsideram-se características sociais, culturais e históricas. No segundo, atribui-se a causas gerais todo comportamento humano, desprezando-se variáveis psicológicas, consideradas como subproduto de determinações sociais.

De modo a se evitar o reducionismo, o autor sugere duas posturas: “ou possuir um grande sistema explicativo que articule várias dimensões ou, na ausência de tal sistema (que é o caso mais frequente), situar claramente a análise no nível escolhido e sem afirmar a onipotência da explicação apresentada” (LA TAILLE, 1996, p. 10). A segunda opção é utilizada neste estudo.

Na tentativa de circunscrever o tema, recorreremos à Rego (1996), segundo a qual

o próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. *Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas.* (REGO, 1996, p. 84, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os significados atribuídos à indisciplina estão entrelaçados às concepções que se formam no ideário educacional, influenciando, diretamente, os eventos de sala de aula. Nas palavras de Rego,

o modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar (REGO, 1996, p. 87).

Diante desta argumentação, neste estudo, tomamos as concepções dos envolvidos, ou seja, seus modos de ver e entender a indisciplina como ponto de partida. Para tal, a partir de Silva e Neves (2006), consideramos a indisciplina na sala de aula como

a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina (SILVA e NEVES, 2006, p.7).

Acrescentamos a essa definição a percepção dos aprendizes. Assim, indisciplina é entendida como atitudes, atos e condutas não legitimadas tanto pelo professor, quanto pelos alunos. Ao incluir o aluno na definição de indisciplina que orienta este estudo, busca-se compreender o fenômeno pelo olhar daquele que participa ativamente do processo, sendo, portanto, central à sua investigação. Por isso, o foco deste artigo é a visão dos estudantes sobre o assunto.

## **2 Experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula**

Miccoli (2010, p. 18) pontua que professores e estudantes partem de experiências para explicar como compreendem o processo de ensino e aprendizagem que vivenciam em sala de aula. Essas experiências podem estar relacionadas tanto a eventos das aulas, quanto a acontecimentos distantes da sala de aula ou da escola. Por isso, as experiências são centrais para a compreensão desse processo.

Miccoli (2010) defende a experiência como um processo:

a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (p. 29).

Toda experiência, segundo Miccoli (2010, p. 29), revela algo importante para quem relata, cujo conteúdo precisa ser melhor explorado por meio de perguntas simples, como, por exemplo: *‘A que outros eventos uma experiência é associada?’*, *‘Há ligação com outras experiências, quais?’*, *‘Há similaridade entre experiências relatadas por pessoas diferentes’*, *‘Há diferenças? Quais são elas?’* Essa investigação “traz à tona relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas ao longo das interações entre professor e estudante, ou entre estudantes em sala de aula, revelando que os aspectos social e afetivo têm papel central na compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (MICCOLI, 2010, p. 30).

Ademais, Miccoli (ibid.) ressalta que resultados de pesquisas sobre depoimentos de professores e estudantes acerca de vivências de ensino e aprendizagem revelam questões recorrentes e peculiares à sala de aula, sustentando conceber experiências como mais que apenas vivências pessoais, individuais e solitárias. Qualquer experiência, historicamente situada, se entrelaça com experiências pessoais de outros indivíduos, formando uma teia cuja compreensão exige considerar mais que apenas o conteúdo do depoimento. Na exploração de experiências, vai-se além da superficialidade do acontecimento ou fenômeno.

Partindo de uma percepção de aprendizagem como um processo socialmente situado e de relatos das vivências de estudantes e professores, Miccoli (2010, p.38-39) delinea a natureza do ensino e aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula como processo dual – parte pessoal (experiências individuais) e parte social (experiências coletivas), confirmando a sala de aula como espaço de diversidade cultural.

As experiências individuais se remetem à personalidade do aprendiz, suas motivações, metas e objetivos, história pessoal, cultural e ao próprio contexto de aprendizagem, podendo levar a experiências totalmente distintas na mesma sala de aula. Assim, essas experiências apontam a importância de entender os motivos que subjazem a aprendizagem em sala de aula. Ao identificar, via análise, motivos, objetivos e metas – ou sua ausência – para a aprendizagem, podem-se traçar cursos de ações visando potencializar resultados (MICCOLI, 2010, p. 56). As experiências coletivas, por sua vez, surgem da identificação de similaridades nas

experiências de estudantes, revelando que “aprender língua estrangeira em sala de aula implica atividade complexa, em cuja realização emergem seu lado social e emocional, sua dimensão socializadora e coletiva” (MICCOLI, 2010, p. 59-60).

As experiências, individuais e coletivas, podem ser diretas ou indiretas. Quando diretas, elas têm origem nos acontecimentos em sala de aula - sendo de natureza *cognitiva* quando relativa a estudantes e *pedagógica*, quando relativa à experiência de professores - *social* e *afetiva*. Já as experiências indiretas, de naturezas *contextual*, *pessoal*, *conceptual* e *futura*, referem-se a eventos que ocorrem fora da sala de aula, mas que afetam o que nela acontece. A descrição completa dessas categorias e suas respectivas subcategorias, a partir de identificação nos dados dos estudantes, serão apresentadas na seção de resultados<sup>ii</sup>.

### **3 Metodologia**

A pesquisa se configura como um estudo de caso e se insere no paradigma qualitativo. Os dados foram coletados por três meses. As aulas, gravadas em vídeo, serviram de mediação em sessões de visionamento que precederam entrevistas, individuais, realizadas com estudantes e professora sobre concepções de (in)disciplina e sobre os eventos vivenciados em sala de aula. Estudantes e professora também responderam a questionário aberto sobre (in)disciplina. Os resultados foram validados pelos participantes.

### **4 A experiência da indisciplina na visão dos estudantes**

A percepção dos estudantes sobre eventos de indisciplina vivenciados em sala de aula será apresentada e discutida através das categorias e subcategorias de Experiências de Estudantes (MICCOLI, 2007c, 2010), as quais proporcionam acesso aos diferentes elementos que, porventura, subjazem comportamentos indisciplinados em sala de aula.

Começaremos pelas experiências diretas, especificamente, pela categoria de *Experiências Sociais*, por ser a de natureza predominante nos relatos dos estudantes. Em seguida, de acordo com a ordem decrescente de frequência nos dados, apresentamos as demais categorias e suas respectivas subcategorias.

#### 4.1 Experiências sociais

Nos depoimentos dos estudantes sobre indisciplina, documentou-se referência a quatro das sete subcategorias de *Experiências Sociais*, a saber: Tensão nas Relações Interpessoais (Soc.2); Experiências como estudante (Soc.3); Experiências do Professor (Soc.4) e Experiências em Turma (Soc.6).

**SOC. 2. Tensão nas Relações Interpessoais:** incluem experiências conflituosas na interação em sala de aula. Temas como competição, críticas, riscos e exposição negativa aparecem nesta subcategoria.

**P<sup>iii</sup>:** O que você entende como indisciplina, Cláudia? Você acha que nessas aulas teve indisciplina?

**Cláudia:** Nossa! Teve demais. Eh... *O pessoal levantava pra ir pro lixo, assim, no meio da aula, aí a gente já perdia a explicação... Ou alguém passava do lado de fora e um fulano já comentava disso. Nada na aula... O professor tava falando uma coisa e o outro tava rindo, jogando estojo no outro e tal, outro repetindo o que aluno já falou, então, assim, a gente... Teve muita indisciplina e tudo atrapalhou muito as aulas, fazendo com que a Luciane perdesse o limite. A gente perdeu o limite e ela perdeu... A explicação, assim, ela não conseguia mais explicar pra gente, e, assim, a gente foi prejudicada.*

O relato demonstra como os estudantes concebem indisciplina, compreendida como falta de atenção, descaso com o professor e a aula, risos e brincadeiras. Acima de tudo, a fala de Cláudia oferece uma apreciação da conjuntura na sala de aula - o clima tenso e desconfortante criado pela indisciplina, inviabilizando, praticamente, uma interação saudável entre professora e estudantes.

**SOC. 3. Experiências como Estudante:** incluem as experiências sobre como os estudantes veem a si mesmos em sala de aula e sobre o que se espera deles em classe.

**P:** Pra você é isso, a indisciplina é isso: muita conversa.

**Jonas:** Também. Pode ser... Não fazer tarefa, chegar atrasado... Essas coisas.

**P:** Você acha que isso é indisciplina?

**Jonas:** É. *Numas três ou quatro partes do vídeo<sup>v</sup> ali eu chego... Eu tô entrando atrasado.*

**P:** Você chega atrasado. Isso pra você é indisciplina?

**Jonas:** Também.

**P:** Por que você acha que isso é indisciplina?

**Jonas:** Porque *eu não tô dando muita importância pro inglês, assim. E... porque eu acho que não é adequado.*

O relato ilustra a compreensão da indisciplina mediada pela reflexão, viabilizada pela sessão de visionamento e entrevistas. Jonas associa a indisciplina ao descaso para com o inglês, traduzido nos atrasos constantes, um comportamento, para ele, inadequado, ainda que frequente. As *Experiências como Estudante* demonstram, ainda, que aprendizes têm noção do que é esperado deles e reconhecem suas responsabilidades enquanto estudantes de uma língua estrangeira, ainda que, nem sempre, consigam reproduzir esse papel ativo em suas atitudes em sala de aula.

**SOC. 4. Experiências do Professor:** referem-se a vivências que se remetem ao papel do professor como aquele que maneja a sala de aula, incluindo aquelas referentes ao 'poder' do professor em sala de aula.

**P:** Então, pra você, comportamento de indisciplina é isso: é gracinha, é conversa.

**Cássia:** É conversa, é falta de participar da aula também. Igual, ela tava dando a música, nem todo mundo tava participando. Tinha gente que tava fazendo graça com a música. *E aí eu acho que ela fez certo. [Ela] falou: 'não vou dar mais a música'. Ela tinha que fazer isso aí e pôr moral na turma.*

Nas *Experiências do Professor* evidencia-se que os estudantes têm noção da hierarquia em sala de aula. Além disso, esperam e apóiam reações da professora frente a comportamentos que consideram indisciplinados. No entanto, o reconhecimento da autoridade da professora não era garantia contra a falta de respeito de alguns alunos. Araújo (1996) explica que iniciativas de coação, tais como chamar a atenção, ameaçar mandar para fora de sala ou para a sala da diretora, ligar para as mães, entre outros, funcionam apenas com sujeitos que temem a autoridade.

Aqueles que não respeitam a autoridade, porque o sentimento de medo ou de afeto não estão presentes em suas relações, ignoram as ordens e regras impostas, e, pelo contrário, quanto mais o professor se irrita e grita, por exemplo, mais podem se satisfazer internamente. (ARAÚJO, 1996, p. 111)

**SOC. 6. Experiências em turma:** incluem os eventos que se referem à turma, como uma entidade que se comporta e reage como uma unidade.

**P:** Você consegue ver alguma relação entre os exercícios, as atividades usadas na sala de aula e comportamentos de indisciplina?

**Renato:** Não. *Eu acho que é o perfil mesmo da turma.* Não tem nada a ver essa bagunça toda com os exercícios dados não.

As experiências em turma aparecem, principalmente, na relação entre indisciplina e as tarefas trazidas à sala de aula. Nos excerto, Renato considera a indisciplina como um fenômeno alheio aos eventos da sala de aula. Porquanto, os comportamentos indisciplinados são tomados como inerentes aos indivíduos – postura muito difundida no ideário educacional, segundo Rego (1996, p. 89), a qual explica ser comum atribuir a responsabilidade de comportamentos indisciplinados à própria criança ou adolescente, como se características individuais fossem definidas por fatores endógenos, independentemente do universo cultural e da aprendizagem.

O problema com essa compreensão, de acordo com a autora, é fundamentar-se em pressupostos preconceituosos, superados e equivocados sobre as bases psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, atribuindo-se a gênese de comportamentos indisciplinados à influência de fatores extra-escolares no comportamento dos alunos, desviando o problema para além do alcance dos educadores e da escola. Sob essa perspectiva, o professor e a escola nada podem fazer porque o comportamento do aluno (indisciplinado ou não) não tem nenhuma relação com o que é vivido na escola, já que as características individuais (rebelia, passividade, intransigência, (in)capacidade de cooperação, agressividade etc.) são vistas como resultado de fatores inerentes a cada aluno ou das pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc.) (REGO, 1996, p. 90-91).

#### 4.2 Experiências afetivas

*Experiências Afetivas* referem-se ao aspecto afetivo ou emocional de estar em sala de aula. As experiências relatadas pelos estudantes se enquadram nas seguintes subcategorias de *Experiências Afetivas*: Experiências de Motivação, Interesse e Esforço (AFE.2); Atitudes do Professor (AFE.4) e Experiências de Sentimentos (AFE.1).

**AFE.2. Experiências de Motivação, Interesse e Esforço:** incluem referências que se remetem (1) à motivação pessoal ou à motivação de colegas, (2) aos interesses ou ao desinteresse dos estudantes em relação às atividades em sala de aula e (3) ao seu esforço ou ao esforço dos colegas para aprender.

**P:** E por que você acha que a turma chega nesse ponto insuportável? Quais os motivos pra isso?

**Cássia:** (...) Cada um por si já é muito animado, cada um por si, você chega lá aí: *'ah não gosto de inglês'*. Não tem nenhum que fala assim: *'ah, eu amo inglês. Eu estudo com o maior prazer'*... Todos têm, assim, *'é porque eu penso no meu futuro'*.

**P:** Você estuda por quê?

**Cássia:** *Porque meus pais mandam, e sabem que é bom pro meu futuro e, a partir deles saberem isso, me passaram essa ideia também.* Mesmo que eles me deixassem sair, e eu detestando, não gosto de inglês, sei lá, mas eu não teria coragem de abandonar de jeito nenhum. Com a dificuldade que eu tenho, com o meu *'detestar'* do inglês, eu não saio do inglês.

Como se constata nesse excerto, nem sempre o aprendiz está em sala de aula por desejar, realmente, aprender inglês. Prevalece a vontade dos pais ou, simplesmente, o desejo de fazer parte de um grupo. Isso implica que o aprendiz adolescente pode estar em sala de aula cumprindo tarefas designadas pelo professor, mas não necessariamente engajado em atividades que possam conduzi-lo à aprendizagem. Relatos como esse revelam como os estudantes criam sentido do *'estudar inglês'*. Os motivos que os levam a estar em sala de aula estão relacionados à importância atribuída à língua inglesa, embora essa importância seja construída cultural e socialmente. Saber inglês para garantir um futuro de sucesso é amplamente difundido na mídia e os estudantes apenas reproduzem essa ideia, replicando um discurso ensaiado, como atesta Cássia. Portanto, como os estudantes dessa turma não apresentam motivos para estudar inglês genuinamente seus, a necessidade de aprender uma LE nem sempre se traduz em esforços e comportamentos com esse fim.

**AFE. 4. Atitudes do Professor:** incluem as experiências que se remetem às atitudes do professor sob o ponto de vista do aluno.

**P:** Em sua opinião, há alguma atitude ou comportamento da professora que contribua para a indisciplina na aula de inglês?

**Pedro** *Nenhum ato da professora, penso que o próprio aluno possui a indisciplina.*

**Cássia** *Acho que o que contribui é a liberdade que ela dá para os alunos quererem 'aparecer' na aula, e a má vontade de explicar certas coisas.*

A maneira como o professor conduz as tarefas pode modular o interesse dos estudantes, envolvendo-os, ou não, na realização das atividades propostas e na participação da própria aula de inglês, como apontam os excertos.

A afirmação de Pedro remete à ausência de ligação entre as ações da professora e comportamentos indisciplinados, evidenciando, primeiramente, que certos estudantes estavam cientes das tentativas feitas pela professora para

amenizar a indisciplina em sala de aula. Ao mesmo tempo, Pedro transfere a responsabilidade por comportamentos indisciplinados ao aprendiz. A indisciplina é, mais uma vez, considerada como inerente ao indivíduo, “entendido como portador de defeitos ou qualidades morais e psíquicas definidas independentemente da escola” (PATTO, 1993 *apud* REGO, 1996, p. 89).

Cássia revela uma compreensão oposta à de Pedro, sugerindo que a falta de rigidez da professora, ao ‘dar liberdade para certos alunos’, contribui com a indisciplina. Nessa perspectiva, ao invés de associar a indisciplina a traços da personalidade dos alunos, Cássia transfere para o professor a responsabilidade pela indisciplina em sala de aula - outro reducionismo - pouco fundamentado, do problema.

De qualquer forma, em ambos os excertos, percebe-se uma reprodução de crenças e meias-verdades sobre a indisciplina, as quais, em última instância, apontam para a necessidade de explicar o fenômeno de modo amplo e fundamentado, sem ignorar as complexas relações entre o indivíduo, a escola, a família e a sociedade.

**AFE. 1. Experiências de Sentimentos:** referem-se aos sentimentos que prevalecem em sala de aula, desde aqueles negativos, tais como ansiedade, medo, frustração, inibição, tensão, nervosismo, isolamento, vergonha e estresse, até os positivos como a sensação de conforto, bem-estar, felicidade e ânimo.

**P:** E quais os motivos, em sua opinião, pra isso ter acontecido? Pra esses comportamentos de indisciplina terem acontecido?

**Douglas:** Ah, sei lá. *Porque desde o primeiro dia que eu fui lá na aula eu não fui muito com a cara da Luciane não.* [pausa] *Não sei, acho que foi tipo assim, uma chatices, sabe? Aí qualquer coisa ela punha a culpa em mim e quanto mais ela punha a culpa em mim, mais eu pensava que ela tinha mais raiva de mim e muito mais coisa.*

**P:** Você sentia que a professora tinha raiva de você?

**Douglas:** *É.* [pausa] *Aí eu fazia gracinha dela...*

Em seu relato, Douglas esclarece as razões que, a seu ver, explicam seus comportamentos indisciplinados: a ausência de identificação com o estilo da professora, associada ao sentimento de perseguição.

As experiências de sentimento, ilustradas por esse relato, demonstram que a incompatibilidade entre professores e estudantes pode vir a modular ações, em prejuízo do relacionamento entre eles e com efeito negativo para o processo de ensino e aprendizagem.

### 4.3 Experiências cognitivas

As *Experiências Cognitivas* referem-se ao processo de aprendizagem em seu aspecto cognitivo. As seguintes subcategorias de *Experiências Cognitivas* foram identificadas nos relatos dos estudantes:

**COG. 1. Experiências nas Atividades em Sala de Aula:** agrupa relatos que se referem às percepções sobre atividades em sala de aula. Podem se referir especificamente a tarefas em que o professor pede aos alunos para completar, ouvir, ler, escrever, falar ou a atividades de apresentação dos estudantes.

**P:** Quais tipos de exercício mais o motivam na aula de inglês?

**Douglas:** *O listening, pois com ele eu aprendo mais e o uso do CD do livro, pois tem muitos exercícios e posso corrigir a tarefa, pois vejo se estou sabendo.*

**Pedro:** *Os exercícios no livro, pois me concentro mais e aprendo.*

**Ana Laura:** *Músicas e atividades educativas, como jogos e brincadeiras. Apesar de que na aula da Luciane raramente havia atividades ou exercícios que nos motivassem.*

**P:** Quais atividades ou exercícios não o motivam na aula de inglês?

**Cássia:** *Os que não motivam na aula é o listening e muito exercício escrito porque deixam os alunos desligados da aula, todos com muito sono e preguiça de aprender.*

**João Lucas:** *Exercícios do livro, pois são muito cansativos.*

**Douglas:** *Brincadeiras como jogo da velha, etc. Competições, de modo geral, porque um fica querendo ganhar do outro, irritando o outro.*

Nesses relatos evidencia-se, acima de tudo, a complexidade da sala de aula. Se, por um lado, alguns alunos pedem mais jogos e competições, outros se sentem sob pressão em tais atividades. O *listening* é desafiador, mas também pode ser difícil e cansativo. Daí a importância de conhecer as experiências dos estudantes, suas preferências, expectativas e anseios com relação à aula de inglês.

Faz-se necessário uma ressalva a respeito das motivações dos estudantes. La Taille (1996, p. 21) explica que uma importante contribuição da psicologia foi a descoberta do papel das motivações (conscientes e inconscientes) nas condutas humanas. Essa descoberta, entretanto, muitas vezes, acabou por legitimar o ‘despotismo do desejo’, pelo qual os alunos não participam (nas escolas) ou desertam aulas (na universidade) por considerá-las ‘maçantes’. De acordo com La Taille (1996, p. 21), “não é mais em nome de uma norma que se pode exigir certos comportamentos dos alunos, mas sim pela procura (no fundo impossível) de contemplar suas motivações mais recônditas”. Dessa forma, o trabalho do professor fica ainda mais árduo porque, uma vez que os alunos tendem a se envolverem somente com as tarefas motivantes, a preparação das atividades pedagógicas e

aulas precisa contemplar uma série de diferentes interesses nem sempre convergentes.

A relação entre motivações do aprendiz e atividades significativas leva a metas, as quais são estabelecidas a partir da interpretação que os estudantes fazem das tarefas, ou seja, os aprendizes se engajam em atividades, para eles, significativas. Do contrário, qualquer esforço do professor será em vão. Essa significação, no entanto, não pode estar atrelada exclusivamente à satisfação e ao prazer. Acima de tudo, estudantes também precisam compreender as tarefas como mediadoras da aprendizagem, ainda que, às vezes, sejam árduas e até enfadonhas.

**COG. 2. Identificação de Objetivos, Dificuldades e Dúvidas:** incluem as percepções que se referem à (1) identificação de objetivos; (2) dificuldades e (3) dúvidas no processo de lidar com as atividades em sala de aula.

**P:** Você pode me dar alguns exemplos desses exercícios que você chama de exercícios de concentração?

**Cássia:** *Listening eu acho que é muita concentração. Você perde uma palavra aí não dá. O Listening é um exercício de muita concentração. Aquele de falso ou verdadeiro, que você tem que ver onde que tá o erro, você tem que falar se tá certo ou se tá errado, sabe? Nossa! Aqueles lá você tem que ter muita concentração também pra você saber, porque depois se passa um aí você perde, aí às vezes você erra isso na prova. Porque é muita regrinha, entendeu? E a aula de inglês é corrente, não vai repetindo a matéria, cada aula é uma coisa nova. Tem que prestar atenção.*

No excerto, Cássia narra sua dificuldade em lidar com as tarefas de escuta, mostrando-se preocupada com a aprendizagem, destacando a necessidade de concentração e atenção e o receio de se sair mal na prova.

Como discutido acima, nem sempre as tarefas serão interessantes aos estudantes. Por isso, o professor, especialmente o que lida com adolescentes, precisa antever que, caso a tarefa não seja atraente aos aprendizes, é provável que eles voltem sua atenção para algo mais interessante na aula. Em outras palavras, embora o aluno precise ter consciência de seu papel ativo na aprendizagem, a qualidade do que é oferecido em sala de aula recai sobre o professor.

Guimarães (2004) aponta algumas características de tarefas que podem aumentar a vontade dos estudantes de se esforçarem e de se tornarem ativamente envolvidos na aprendizagem. De acordo com ela,

a determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar pode ocorrer quando: a) percebe razões significativas para tal, isto é, quanto tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos ou habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com certo grau de esforço, sua conclusão é possível (GUIMARÃES, 2004, p. 81).

Dessa forma, bom relacionamento e boa comunicação, aliados ao conhecimento dos estudantes e de suas necessidades, podem levar a uma participação mais ativa de aprendizes por encontrarem um sentido mais próximo às suas expectativas nas tarefas em sala de aula.

#### 4.4 Experiências contextuais

As *Experiências Contextuais*, por serem indiretas, influenciam os acontecimentos em sala de aula. Portanto, incluem as referências ao ambiente em que a aprendizagem acontece, o qual pode ser entendido, em nível micro, como a instituição ou a própria sala de aula em que se encontram os estudantes. No nível macro, incluem as experiências que se remetem ao status da língua inglesa no Brasil, ao mundo real e externo à escola, bem como à especificidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil. Das quatro subcategorias de *Experiências Contextuais*, apenas uma – a que faz referência ao status da língua estrangeira no Brasil - foi mencionada pelos estudantes.

**Con. 3. Experiências Relativas à Língua Estrangeira:** agregam os eventos que se remetem ao status da LE ou às particularidades do estudo da língua inglesa no Brasil.

**P:** Por que você estuda inglês?

**Jonas:** Para ajudar a me comunicar com as pessoas de outros países e até se eu viajar para o exterior, *pois o inglês é a principal linguagem internacional e é usada em quase todos os países, senão todos.*

**Ana Laura:** Estudo inglês para o meu futuro e até presente, *é uma língua importante e utilizada em muitos países, pode ser importante profissionalmente e até para passeios.*

**Felipe:** Para meu futuro, pois *a língua inglesa é eficiente para qualquer profissão.*

As experiências relativas à LE reforçam a importância da língua inglesa para um futuro de sucesso, relacionado-se às experiências afetivas de motivação, interesse e esforço já mencionadas. Seja qual for a fonte de motivação, seu papel é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Se o aprendiz tem uma atitude

positiva com relação à língua, maiores são as chances de envolvimento e investimento de tempo e esforço para o cumprimento das tarefas. O problema é que adolescentes, de modo geral, têm objetivos imediatos, como vencer um oponente em um jogo, por exemplo. Muitas vezes, lhes falta maturidade para serem motivados por fatores externos.

A esse respeito Bzuneck (2004, p. 26) pontua que alunos podem aprender quando motivados por fatores externos (como aprovação escolar, agradar pais e professores, almejar notas altas). No entanto, para ele, “os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca” (BZUNEC, *ibid.*), por mais ambicioso que seja esse objetivo. Segundo Guimarães (2004, p. 78), alunos motivados intrinsecamente, ou voltados para a meta aprender, valorizam a aprendizagem, são persistentes frente às dificuldades e desafios e, acima de tudo, se interessam pelo crescimento intelectual.

Portanto, compreender a importância do inglês em sua vida futura não é tão relevante quanto buscar algo significativo, cujo resultado mais imediato faça com que a percepção da importância da língua para o futuro gere uma motivação mais atraente e convergente aos interesses de jovens como os que participaram deste estudo.

#### 4.5 Experiências conceituais

Nesta categoria encontram-se as referências a experiências que revelam as concepções dos estudantes, ex.: como compreendem e definem distintos aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Das quatro subcategorias em Miccoli (2007c, 2010), apenas a primeira foi documentada neste estudo, a saber: Experiências referentes ao *Ensino de Inglês* (Cpt. 1).

**Cpt.1. Ensino de Inglês:** nesta subcategoria estão as experiências que descrevem as crenças dos alunos sobre o ensino de inglês e a relação ideal entre professor e estudante.

**P:** E a partir das suas experiências com essa turma, de tudo que aconteceu, o que você acha que pode ser feito pra evitar comportamentos de indisciplina nas aulas de inglês?

**Ana Laura:** Ah, eu acho que poderia ter mais atividades diferentes, *um relacionamento melhor com o professor, assim. Porque eu acho que o professor tem que ser*

*professor, mas eu acho que ele tem que ser colega ao mesmo tempo, tipo... Ter, tipo, intimidade, porque tem professor que é tão frio assim que você fica com medo de perguntar pra ele. Ele te passa isso.*

No excerto, a aluna expressa sua expectativa de relação ideal entre professor e aluno e aponta a boa relação professor-aluno como fator para amenizar a indisciplina em sala de aula. A afinidade entre professor e alunos, mencionada por Ana Laura, é condição para o estabelecimento de uma relação de confiança. No entanto, essa posição de 'professor-colega' é extremamente delicada e deve ser tomada com cautela. A linha que separa o 'professor-colega' do 'professor-permissivo' é tênue. Ter um bom relacionamento com os alunos não significa ter que agradá-los e entretê-los durante toda a aula. Para Aquino (1996) a compreensão e o manejo da indisciplina residem na relação concreta entre professor e aluno:

a saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de aluno e vice-versa. Vale lembrar que, guardadas as especificidades das atribuições de agente e clientela, ambos são parceiros de um mesmo jogo. E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo (AQUINO, 1996, p. 50).

Portanto, se um professor quiser ter um ambiente de trabalho produtivo, deverá investir tempo na construção de uma boa relação com seu aluno, pois é na construção dessa relação que surgem as possibilidades de uma interação mais genuína e parceira entre professor e alunos.

#### 4.6 Experiências futuras

As experiências nesta categoria se referem a planos para o futuro, podendo se remeter a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos. Em seu conteúdo, revelam haver algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado. A subcategoria mais proeminente nos relatos dos estudantes foi a que se remete à identificação de áreas para melhorar o desempenho. Apresentamos os resultados dessa análise, a seguir.

**Fut. 2. Vontades:** esta subcategoria se caracteriza por experiências nas quais os estudantes identificam alguma área para melhorar seu desempenho. Essas

experiências mantêm uma certa distância, evidenciam mais um reconhecimento de uma exigência do que um plano de ação.

**P:** [...] E a partir das suas experiências com essa turma, o que você acha que pode ser feito pra se evitar comportamentos de indisciplina em outras aulas, ou na sua sala de inglês?

**Amanda:** *Olha, eu realmente acho que algumas pessoas deveriam sair da sala ou do inglês mesmo, porque tudo que devia fazer a Luciane já fez, já tentou de todas as maneiras...*

**João Lucas:** *Separar um amigo do outro, igual eu e o Douglas que estamos toda hora juntos, conversando.*

Nos excertos, os estudantes apontam alternativas para contribuir com a diminuição da indisciplina na sala de aula e, portanto, com uma aprendizagem mais efetiva.

O primeiro depoimento parte de Amanda, que se sente prejudicada pela indisciplina dos colegas e aponta uma solução radical: excluir da classe os alunos indisciplinados. Amanda comenta sobre as tentativas, em vão, da professora para controlar a indisciplina. Para ela, o problema está em alguns alunos desinteressados. Como não quer ser prejudicada por isso, a solução parece simples: retirar, da turma ou da escola, quem atrapalha. Nessa perspectiva, a indisciplina é inerente ao indivíduo: a sala de aula deve ser exclusiva dos que não têm esse ‘problema’, excluindo-se, portanto, aqueles por quem a escola não pode fazer nada, por serem, ‘por natureza própria’, indisciplinados e, conseqüentemente, fadados ao fracasso escolar.

No excerto seguinte, João Lucas admite que, aliado a Douglas, contribui para a indisciplina. Por isso, sugere separar aqueles que se sentam juntos. Seu depoimento reconhece que quando trabalham com pares, com os quais não têm muita intimidade, os alunos se esforçam mais para realizar a tarefa.

### **Considerações finais**

Em vista dos resultados, a indisciplina em sala de aula está longe de ser um problema comportamental do estudante ou de pulso do professor. Pelo lado dos estudantes, os resultados indicam que, principalmente, questões de natureza social contribuem para a indisciplina. Especificamente, as relações tensas entre professor e estudante, bem como, aquelas entre estudantes devem ser evitadas, pois seu

agravamento pode levar a incidentes cada vez mais difíceis de serem resolvidos. Além disso, os resultados apontam para a importância de não subestimar a necessidade de compreender as características dos estudantes. A natureza dos alunos revela-se como a típica de adolescentes, que buscam sua identidade pessoal. Isso faz com que exibam comportamentos, os quais, sendo aprovados coletivamente, contribuem para a aprovação individual no grupo.

Como documentado pelos resultados, o foco nas experiências de estudantes contribui para uma melhor compreensão da natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, elucidando questões que o afetam, neste caso, a relação entre experiências e indisciplina. Esperamos que a compreensão desse acontecimento problemático, conforme resultados deste estudo, potencialmente aplicáveis a outros tantos que emergem diariamente em sala de aula sirvam, eventualmente, para a superação de desafios similares e recorrentes no processo de ensino e aprendizagem de LE, em contexto público, particular ou especial, como nos institutos de língua.

### Referências bibliográficas

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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. & ABRAÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

DUTRA, D. P. e OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAÃO, M. H. V.

(orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINIO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

LIMA, C. V. A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. Unpublished PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997.

\_\_\_\_\_. Tapando Buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. In: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 129-158, 2006. Disponível em: < <http://rle.ucpel.tche.br/index.php?sCentro=php/edicoes/v9n1/v9n1.php>>. Acesso em 30/04/2013.

\_\_\_\_\_. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007a. Disponível em: <[http://www.letas.ufmg.br/rbla/issue2007\\_1.html](http://www.letas.ufmg.br/rbla/issue2007_1.html)>. Acesso em 30/04/2013.

\_\_\_\_\_. Por um Novo Tratamento da Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Revista Crop*, n.12, p.263-283, 2007b. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/>> Acesso em: 30/04/2013.

\_\_\_\_\_. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v.15, n.1, p.197-224, 2007c. Disponível em: <<http://relin.letas.ufmg.br/revista/consulta.php>>. Acesso em: 30/04/2013.

\_\_\_\_\_. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. In: *Linguagem & Ensino*, n. 1, v. 10, p. 47-86, 2007d. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/index.php?sCentro=php/edicoes/v10n1/v10n1.php>> Acesso em: 30/04/2013.

MICCOLI, L. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

NOVAIS, L. E. *A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva Bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar*. 2008. 239f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINIO, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, M. P. e NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.1, p.5-41, 2006.

ZOLNIER, M. da C. A. P. *Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental*. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## ANEXO 1

### Experiências em Sala de Aula de Estudantes de Inglês (MICCOLI, 2007, 2010)

<p><b>Experiências Diretas</b></p> <p><b>Experiências Cognitivas</b></p> <p>Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula</p> <p>Cog. 2. Identificação de objetivos, Dificuldades e dúvidas</p> <p>Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho</p> <p>Cog. 4. Experiências de aprendizagem</p> <p>Cog. 5. Percepção do ensino</p> <p>Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula</p> <p>Cog. 7. Estratégias de aprendizagem</p> <p><b>Experiências Sociais</b></p> <p>Soc. 1. Interação e relações interpessoais</p> <p>Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais</p> <p>Soc. 3. Experiências como estudante</p> <p>Soc. 4. Experiências do professor</p> <p>Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo</p> <p>Soc. 6. Experiências em turma</p> <p>Soc. 7. Estratégias sociais</p> <p><b>Experiências Afetivas</b></p> <p>Afe. 1. Experiências de sentimentos</p> <p>Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço</p> <p>Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais</p> <p>Afe. 4. Atitudes do professor</p> <p>Afe. 5. Estratégias afetivas</p>	<p><b>Experiências Indiretas</b></p> <p><b>Experiências Contextuais</b></p> <p>Con. 1. Experiências institucionais</p> <p>Com. 2. Experiências Extrainstitucionais</p> <p>Con. 3. Experiências relativas à língua estrangeira</p> <p>Con. 4. Experiência do tempo</p> <p>Con. 5. Experiências decorrentes da pesquisa</p> <p><b>Experiências Pessoais</b></p> <p>Pes. 1. Experiências socioeconômicas</p> <p>Pes. 2. Experiências anteriores</p> <p>Pes. 3. Experiências de vida pessoal</p> <p>Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo</p> <p><b>Experiências Conceptuais</b></p> <p>Cre. 1. Ensino de inglês</p> <p>Cre. 2. Aprendizagem de inglês</p> <p>Cre. 3. Aprendizagem pessoal</p> <p>Cre. 4. Responsabilidade</p> <p><b>Experiências Futuras</b></p> <p>Fut. 1. Intenções</p> <p>Futt. 2. Vontades</p> <p>Fut. 3. Necessidades</p> <p>Fut. 4. Desejos</p>
--	---

---

<sup>i</sup> Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios para salvaguardar a identidade dos colaboradores.

<sup>ii</sup> Neste artigo apresentaremos a descrição das subcategorias encontradas nos dados do estudo referentes às experiências de indisciplina dos estudantes. Para revisão completa das categorias e subcategorias de Experiências de Estudantes, ver Miccoli (1997, 2007c, 2010) e de Experiências de Professores, ver Miccoli (2007d, 2010).

<sup>iii</sup> Pesquisadora.

<sup>iv</sup> Referência à sessão de visionamento.

**Artigo recebido em:** 30 de abril de 2013

**Artigo aprovado em:** 30 de maio de 2013

**Sobre a autora Carolina Vianini Amaral Lima:**

Doutoranda na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

**Sobre a autora Laura Stella Miccoli:**

Pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005).