



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Adultos de um centro de ensino em Brasília: motivações e  
mediação do professor no processo de ensino-  
aprendizagem do inglês como segunda língua.**

**Priscila Azevedo Aredes**

Brasília, julho de 2011.

**Priscila Azevedo Aredes**

**Adultos de um centro de ensino em Brasília: motivações e mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra Norma Lucia Neris de Queiroz.

**Comissão Examinadora:**

---

Profa. Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz (orientadora)  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Profa. Dra. Silmara Carina Dorneles Munhoz (examinadora)  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Profa. Msc. Sandra Regina Santana Costa (examinadora)  
**Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**

Brasília, julho de 2011.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo do processo de escrita desse trabalho pessoas se tornaram como degraus para que eu pudesse chegar mais perto de sua conclusão, por isso devo minha gratidão:

Aos professores e alunos entrevistados, pela sua disposição e cooperação.

À minha professora orientadora Norma Lúcia, que não desistiu de mim, mas teve paciência com o meu ritmo, mesmo quando parecia que o trabalho não ficaria pronto a tempo.

À minha segunda mãe em Brasília e professora de língua portuguesa, que me ajudou revisando o texto dentre várias outras coisas ao longo desse processo. Ao amigo que me ajudou a transcrever as entrevistas.

À minha querida amiga e colega de quarto que, durante esse período, aguentou papéis e livros por toda a parte.

Ao meu avô e avó, que cuidaram de mim enquanto escrevia o trabalho, cada vez que estive em Goiânia.

Aos meus amigos e familiares que oraram e acreditaram que eu seria capaz de terminar esta etapa da minha vida.

## **Dedicatória**

A Deus, que é perfeito em amor, a ponto de dar sua própria vida por mim e não esperar receber nada em troca. Deus é meu melhor amigo, meu mestre, conselheiro e Senhor, que me capacitou para ingressar, percorrer e finalizar este curso, me presenteando com maravilhosas experiências ao longo desse processo.

À minha família e amigos que se alegram comigo neste momento.

AREDES, Priscila Azevedo. **Adultos de um centro de ensino em Brasília: motivações e mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua.** Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2011.

## RESUMO

O presente estudo de pesquisa tem como título: *Adultos de um centro de ensino em Brasília: motivações e mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua*. O objetivo geral foi investigar que motivações têm adultos de um centro de ensino em Brasília para aprender inglês e a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua. Os objetivos específicos foram: identificar a trajetória dos adultos participantes deste estudo em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua; identificar a influência da relação professor-aluno no processo de aprendizagem do inglês como segunda língua; identificar as estratégias pedagógicas e de aprendizagem utilizadas pelo professor e pelos alunos para ensinar e aprender inglês como segunda língua. A pesquisa foi realizada em um centro de ensino (franquia de uma rede nacional de idiomas). Participaram do estudo quatro professores da língua inglesa e quatro estudantes entre 26 e 37 anos, trabalhadores e que, no momento, não estavam estudando inglês pela primeira vez. Utilizamos como metodologia de pesquisa, qualitativa e instrumentos de construção de dados entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A análise dos dados construídos mostrou que no centro de ensino pesquisado, tanto alunos como professores consideram a relação professor-aluno como fator de motivação para a construção do conhecimento da língua inglesa e que, se este professor está motivado, possui condições de oportunizar situações em que o aluno encontre significado no objeto de sua aprendizagem. Percebeu-se, também, que apenas a motivação não é suficiente para que o adulto aprenda a língua inglesa, mas a prática pedagógica do professor, o diálogo presente na relação professor-aluno e a autonomia dos próprios alunos (que faz com que lancem mão de diferentes estratégias de aprendizagem), são essenciais para que o conhecimento seja construído.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Motivação, Língua inglesa, Adultos.

## **SUMÁRIO:**

AGRADECIMENTOS	2
Dedicatória	3
RESUMO	4
Apresentação	7
Parte I	8
Memorial educativo	8
Parte II	14
Introdução	14
Objetivo Geral	17
Objetivos específicos	17
CAPÍTULO I	19
Referencial Teórico	19
As diversas abordagens do ensinar e do aprender	20
Concepção do termo motivação para aprender e ensinar e suas implicações no processo de construção do conhecimento	23
Ensinar e aprender a língua inglesa	29
O professor mediador na construção do conhecimento do inglês como segunda língua	31
CAPÍTULO II	34
Metodologia de Pesquisa	34
Instrumentos:	35
Procedimentos de construção de dados e sujeitos participantes:	35
Identificação dos sujeitos participantes	36
Contexto de Pesquisa - a Instituição Pesquisada:	38
Procedimentos de análise de dados:	40
CAPÍTULO III	42

Análise de dados e discussão dos resultados	42
3.1 – Trajetória dos alunos em seu processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua:	42
3.2 - Influência da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua	48
3.3 - Estratégias para ensinar e aprender a língua inglesa:	522
CONSIDERAÇÕES FINAIS	633
III Parte - Perspectivas profissionais	65
Referências	666
APÊNDICE	68

## Apresentação

Este escrito apresenta-se como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Pedagogia, caracterizando como o Trabalho de Conclusão de Curso composto em três partes: memorial educativo, estudo de pesquisa e perspectivas profissionais.

A primeira parte contém o memorial educativo, no qual são relatados os caminhos que a pesquisadora percorreu em ambientes educacionais formais ou informais, os quais a levaram ao tema deste trabalho.

Na segunda parte, encontra-se o estudo de pesquisa, cujo título ***Motivações de adultos de um centro de ensino em Brasília e a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua***. Esta parte está organizada em capítulos. No primeiro foi trabalhado o referencial teórico, o qual fundamentou a pesquisa e a discussão dos resultados. Para a construção desta fundamentação teórica foram reunidos autores que têm se dedicado a esta temática pesquisada, como por exemplo, Mizukami (1986), Tacca (2008), Bzuneck (2001), Guimarães (2001), Terra (2008), entre outros.

O capítulo II destina-se à descrição da metodologia de pesquisa, na qual é detalhada a abordagem qualitativa com obtenção de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com professoras e os alunos adultos. E o capítulo III contém a análise dos dados, destacando pontos relevantes para a compreensão da temática trabalhada.

A terceira e última parte consta das perspectivas profissionais da pesquisadora que a vocês escreve, discorrendo sobre objetivos pretendidos após a conclusão do curso de Pedagogia, isto é, aos presentes interesses ligados à vida pessoal e à carreira profissional.

## Parte I

### Memorial educativo

Meu processo educativo foi permeado por três instituições sociais: família, igreja e escola. Inicialmente, a família e a igreja foram especialmente responsáveis por minha inserção social no mundo. Isto é, por meio do diálogo e da participação, construir valores e princípios morais com a família e com a igreja. Já na escola, tive a oportunidade de inserir-me na cultura letrada. Entretanto, não tive contato com nenhuma língua estrangeira até a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Durante o ensino fundamental, morei em Campinas – SP e estudei em uma escola particular. Ali, geralmente os assuntos eram tratados com neutralidade e a reprodução de conteúdos se fazia presente em sala de aula.

No ensino médio já estava morando em Brasília – DF. Aqui, estudei no Colégio Militar de Brasília, onde vivenciei um modelo de educação positivista que buscava a padronização de comportamentos e, quem sabe, de pensamentos. A equipe de professores e coordenadores se dedicava ao ensinamento dos conteúdos curriculares e raramente éramos encorajados a discutir, a questionar e/ou criticar. Os conteúdos poucas vezes se faziam significativos para mim e isso desestimulava minha busca pelo conhecimento.

Ao fim do ensino médio, chegou a hora de decidi pela escolha de um curso na universidade. Decidi que estudaria na Universidade de Brasília – UnB e então, comecei a pesquisar sobre alguns cursos.

Quando criança brincava de imaginando que eu estava em uma escola, eu era a professora e minhas bonecas as alunas. Por muito tempo pensei que quando crescesse seria uma professora. Sempre admirei muito minhas professoras do ensino fundamental e talvez esse desejo estivesse relacionado com esse meu sentimento em relação a elas. Ao longo dos anos, talvez por influência de minha mãe ser fisioterapeuta, comecei atentar-me para a área de saúde, especialmente, na fase de pré-adolescência, quando comecei a usar aparelho ortodôntico, interessei-me muito pelos jalecos brancos e pela idéia de ajudar as pessoas a

solucionarem seus problemas relacionados à saúde. Continuei com o pensamento voltado a essa área até a época dos processos seletivos para ingressar na universidade.

Quando o tempo de tomar uma decisão chegou, eu estava muito indecisa a respeito dos meus estudos futuros. Como sempre gostei muito da área de saúde, optei no Programa de Avaliação Seriada – PAS pelo curso de enfermagem. Como não havia me dedicado muito ao processo de seleção do PAS, não passei e comecei a estudar em um cursinho pré-vestibular. Após um ano de cursinho, fiz minha inscrição no vestibular da UnB para o curso de Nutrição e no vestibular da Universidade Estadual de Goiânia – UEG, para o curso de Fisioterapia. Como não passei em nenhum deles, continuei fazendo o curso pré-vestibular, porém comecei a questionar minhas opções nos vestibulares.

Confesso que me senti desestimulada e sem confiança em mim mesma ao ser reprovada nos processos seletivos para o curso de Fisioterapia, de Enfermagem e de Nutrição. Por isso comecei a pensar a respeito de outros cursos. Ao pesquisar sobre outros cursos, interessei-me pelo de Pedagogia, principalmente, por saber que eu poderia atuar na área de educação especial. O fato do curso de Pedagogia ser bem menos concorrido que o de Nutrição influenciou minha decisão. Hoje, percebo que naquele momento de transição, senti-me pressionada – não por meus pais ou familiares, mas pela idéia que se difunde, ou pelo menos se difundia entre nós estudantes de cursinho em Brasília, de que estar na universidade o mais rápido possível era algo necessário e urgente. Eu mesma acabei sendo muito dura comigo mesma. Lembro-me do olhar de desaprovação ou decepção de algumas pessoas ao ouvirem de mim que eu não havia passado no vestibular. Nunca tive coragem de prestar vestibular para o curso de Medicina por não me sentir suficientemente capaz e, pelo mesmo motivo, senti-me desencorajada a continuar concorrendo para uma vaga em Nutrição.

No final do ano de 2004, passei no vestibular para o curso de Pedagogia na UnB e percebi que tinha nota suficiente para ingressar no curso de Nutrição nesse vestibular. Apesar disso, optei por permanecer no curso de Pedagogia por considerar que também se tratava de uma área de meu interesse.

Com o ingresso na UnB, no segundo semestre do ano de 2005, iniciou-se o processo de muitas mudanças na minha visão de mundo, especialmente, o despertar para o pensamento crítico. Deparei-me com diversos conhecimentos e verdades, bem como diálogos entre eles. Pude conhecer as diversas áreas de atuação da Pedagogia e como elas são entrelaçadas por conhecimentos da área de Psicologia, Antropologia, História entre outras. Nas aulas de introdução à Antropologia, por exemplo, deparei-me com temas polêmicos como aborto, etnocentrismo e preconceito, e fui desafiada expor minha opinião ao mesmo tempo em que refletia a respeito da opinião do outro em relação ao próprio assunto.

Durante o primeiro semestre, além das disciplinas de Introdução à Antropologia e do Projeto I, cursei outras disciplinas como Perspectivas do Desenvolvimento Humano e Oficina Vivencial. Os conteúdos trabalhados neste semestre foram muito interessantes para iniciar minha formação como pedagoga.

Os objetivos do componente curricular do Projeto I foram apresentar ao estudante a Universidade de Brasília, seu histórico, ideologia, estrutura e possibilidades.

A disciplina Perspectivas do Desenvolvimento Humano despertou-me bastante interesse e serviu como base para que eu pudesse compreender melhor os processos de desenvolvimento do sujeito que aprende. Tal disciplina foi muito importante para que eu pudesse construir novos conhecimentos, nos semestres seguintes, e aprofundar os conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem nos diferentes momentos da vida em que ele acontece.

A Oficina Vivencial foi um momento de socialização, no qual pudemos conhecer melhor um ao outro, falar sobre nossas expectativas em relação ao curso e nos avaliar ao fim do mesmo. Apesar de considerar as vivências importantes, penso que na minha formação como pedagoga e como preparação para outras disciplinas, participar da oficina vivencial não foi muito relevante e, apesar de ter passado com boas notas, acabei por não me dedicar tão intensamente às atividades propostas.

Já a partir do segundo semestre de curso, em 2006, participei como monitora do Projeto de alfabetização de jovens e adultos na UnB, chamado Programa de

Capacitação de Funcionários da UnB - PROCAP. Durante o período de dois semestres letivos, aprendi muito com os alunos e refleti sobre questões da educação de jovens e adultos - EJA. Percebi que na EJA não se pode ensinar sem que antes se faça uma relação entre o conteúdo a ser ensinado e a realidade do educando.

Pude comparar alguns conceitos aprendidos no semestre anterior sobre desenvolvimento humano e pensar sobre a relevância do conteúdo e da motivação do educando em sala de aula. Compreendi que se o educando se sente motivado, este se torna autor de seu processo de aprendizagem e se apropria do conhecimento construído. O que é ensinado faz sentido para o educando, porque parte de seu próprio interesse. A questão da vivência então se tornou mais clara e fez mais sentido para mim a partir daquele momento, pois tudo o que se fazia em sala de aula tinha de ter sido vivido pelos educandos ou possui alguma utilidade para eles. Foi necessário que eu reaprendesse o papel do professor no processo ensino-aprendizagem como um facilitador e não como o detentor único do conhecimento. Percebi que esse fator era decisivo para que eles continuassem os estudos ou sentissem-se desmotivados e abandonassem o curso.

No ano seguinte, em 2007, comecei a trabalhar com educação infantil como monitora de sala de aula em uma escola particular, onde permaneci até o fim do primeiro semestre de 2008. Nesse momento, pude observar como a teoria se desenrolava no contexto da prática diária. Nessa época, eu estava cursando a disciplina educação infantil na UnB e a todo momento era possível comparar o ideal proposto nas minhas aulas da universidade com o que efetivamente ocorria naquela escola. Foi um momento de grande aprendizado, pois convivi com professores, diretores, alunos e outros atores da vida escolar. Aprendi como é importante o trabalho em grupo e com o respeito mútuo, o funcionamento de uma escola, o papel da escola e da família no processo de aprendizagem de uma criança, a importância do brincar nesse processo, bem como outras lições que fizeram parte de minha formação.

Do segundo semestre de 2008 ao primeiro de 2009, participei do Programa de Intercâmbio entre UnB e *Concordia University* em Montreal, Canadá. Esse programa é intermediado pela Assessoria de Assuntos internacionais da UnB (INT). Vivenciar essa experiência foi muito enriquecedora, principalmente, por ter me

proporcionado a oportunidade de conhecer novas culturas, novas pessoas e novas maneiras de pensar. Além disso, permitiu que eu aperfeiçoasse o conhecimento que eu tinha acerca da língua inglesa, a qual, apesar de ter estudado durante três anos em uma escola de inglês em Brasília, ainda não me apropriara dela. Falar inglês em público até então me intimidava e não me era confortável, porém, ao me deparar com a necessidade de comunicar com os canadenses ou pessoas que não falavam a língua portuguesa tive de lançar mão do conhecimento que tinha e senti-me motivada a aprender mais.

Ainda durante o intercâmbio, tive contato com disciplinas chamadas *English as a Second Language – ESL*, as quais me capacitaram para compreender muito mais particularidades da língua e da cultura inglesa. Nesse momento, o conhecimento tornou-se muito mais significativo, pois cada aula influenciava diretamente meu cotidiano e na maneira com que eu me comunicava com as pessoas. A professora era sempre muito agradável e buscava propor atividades que fossem ao encontro de nossas necessidades comunicativas, já que éramos todos estrangeiros e precisávamos desenvolver nossas habilidades de comunicação na língua inglesa. A cada aula aprendíamos vocabulário novo, dicas da área fonética e ao final tínhamos de colocar em prática o que tínhamos aprendido, normalmente, por meio de uma apresentação em sala de aula. Essas disciplinas vieram atender minha demanda de comunicar-me adequadamente com as pessoas de fala inglesa ou estrangeiros, os quais estavam na mesma situação em que eu me encontrava. Encontramos no inglês uma forma comum de comunicação.

Depois de retornar à UnB, segundo semestre de 2009, procurei definir e especificar minha pesquisa do trabalho de conclusão de curso, sempre levando comigo as experiências passadas, as quais devem ser degraus para a construção de novos conhecimentos.

Além das disciplinas relacionadas à língua inglesa, tive também a oportunidade de estudar espanhol na Concordia University, bem como assuntos relacionados à Psicologia da educação e à Arte-educação na educação infantil. A primeira foi uma complementação à disciplina de Perspectivas do Desenvolvimento Humano, a qual eu já havia estudado no primeiro semestre na UnB, porém pude conhecer novos autores e revisar outros. Já a disciplina de Arte-educação trouxe

muitas idéias novas e criativas, além de oportunizar a experiência de várias técnicas que havíamos estudado.

A partir disso, planejei inicialmente escrever em meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a influência do ensino de arte no processo de alfabetização de crianças. Para dar conta desta tarefa, planejei realizar o componente curricular Projeto IV - Estágio Supervisionado, voltado para arte-educação com crianças pequenas em uma escola pública. Cheguei a planejar algumas aulas, nas quais exploraria essa temática, na tentativa de aproveitar esta experiência também em meu Trabalho de Conclusão de Curso, porém não consegui concluir o trabalho no prazo estipulado. Não estava motivada durante o projeto e isso fez com que eu me desorganizasse e não me dedicasse adequadamente. Além disso, quando voltei de viagem demorei um tempo para me readaptar ao estilo da universidade e a nova rotina no Brasil. Essa situação fez com que eu me frustrasse comigo mesma e desistisse de pesquisar e sistematizar o trabalho de conclusão de curso sobre esse tema.

No primeiro semestre de 2010, mudei o foco do Projeto IV, decidi realizar o projeto em uma escola particular e trabalhei com um projeto pedagógico interdisciplinar durante sete aulas, utilizando jogos e atividades lúdicas. Conseguí completar o projeto e, com o estímulo da professora orientadora do Projeto IV, comecei a pensar no Trabalho de Conclusão de Curso na perspectiva da interdisciplinaridade e atividades lúdicas. Ao iniciar o processo de sistematização do trabalho, ainda me sentia muito insegura em relação ao tema e apesar de começar a escrever e estar matriculada no Projeto V, então, mudei de tema mais uma vez.

A partir de uma conversa com minha professora orientadora, comecei a refletir sobre minha realidade e a prática profissional e busquei encontrar algo que tivesse significado para mim, algo que fizesse parte do meu cotidiano e a respeito do qual eu pudesse fazer questionamentos. Comecei a pensar este trabalho como professora de inglês e nos motivos que levam jovens e adultos ingressar e manter-se nos estudos em um curso de língua inglesa, uma vez que comecei a ensinar a língua logo que voltei do intercâmbio em Montreal. Enfim, decidi pesquisar sobre o que motiva adultos ingressarem em um curso de inglês como segunda língua e a importância dos professores nesse processo de ensino aprendizagem.

## Parte II

### ***Introdução***

A sociedade contemporânea tem sofrido alterações significativas em seu modo de organização em decorrência das inovações tecnológicas e das mudanças no rumo da economia. Uma das alterações mais notáveis tem sido a imposição aos sujeitos para a aquisição dos conhecimentos de forma rápida e ativa bem como aplicá-los em sua vida pessoal e profissional.

Essas mudanças trazem o estabelecimento de relações entre organizações nacionais e internacionais, consequentemente registra-se a presença de outros idiomas em nosso contexto, como por exemplo, a presença de utensílios que trazem seus manuais em língua estrangeira, a era tecnológica, a *internet*, maior acessibilidade da população a viagens e relações com estrangeiros, faz com que o domínio de outros idiomas se torne uma necessidade. Registra-se, ainda, a necessidade do domínio de uma língua estrangeira, quando se trata da inclusão no mercado de trabalho e/ou ascensão profissional. Até mesmo os processos seletivos das universidades e concursos públicos cobram conhecimentos de uma segunda língua, sendo o inglês uma das mais requeridas desses sujeitos em nosso país.

A língua inglesa está nos meios de comunicação, na mídia e até mesmo em nosso vocabulário do dia-a-dia. É muito comum, por exemplo, utilizarmos expressões em inglês, ou derivadas dele em meio às nossas conversas cotidianas. Por exemplo, palavras como *insight* para expressar que alguém teve uma idéia, *upgrade* significando melhora, avanço, *know-how* utilizado em empresas para se referir a certas habilidades de uma pessoa, *expert* para mencionar alguém que seja especialista em alguma coisa e até mesmo nomes de utensílios, como *freezer* e *notebook*. Muitos jovens vivem em contato com músicas, filmes e jogos em inglês. Mesmo assim, a grande maioria dos brasileiros sai da educação básica sem ter aprendido a língua inglesa, ainda que as exigências para o aprendizado dessa língua estejam previstas em lei que orienta a educação em nível nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394 de 1996) traz em seu texto que o ensino fundamental e médio devem ter em comum uma base nacional, a qual deve ser complementada, de acordo com a demanda da sociedade local, com uma “parte diversificada” (LDB 9.394/96, art. 26). Essa lei prevê que a partir da quinta série/sextº ano será incluído na parte diversificada do currículo o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. O ensino médio segue a mesma lógica, pois a língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar é incluída como disciplina obrigatória, sendo também possível incluir-se uma segunda língua em caráter optativo e respeitando os limites da instituição (LDB 9.394/96, art.36). Porém, nota-se que apesar do ensino do inglês estar previsto na LDB, a escola não dá conta de atender a demanda desse novo modelo de vida, portanto, os alunos recorrem a cursos de inglês em instituições específicas para completarem suas aprendizagens acerca da língua estrangeira.

Diferentemente das crianças e adolescentes – os quais são orientados por seus pais ou responsáveis a buscarem conhecimentos de uma língua estrangeira – os adultos que buscam tais cursos possuem, muitas vezes, objetivos mais claros a serem alcançados. São vários os motivos pelos quais esses adultos têm buscado estudar inglês no Brasil, como por exemplo, capacitação profissional, necessidade de ser aprovado em processos seletivos de emprego, desejo de participar de alguma atividade diferenciada em que possa haver socialização, viagens a outros países, continuidade da formação profissional e até mesmo o fato de adquirir conhecimentos. Entretanto, os adultos, por possuírem um ritmo de vida diferente das crianças e adolescentes, com mais compromissos e responsabilidades, ingressam, mas acabam evadindo dos cursos de inglês por diversas vezes.

Como professora de inglês de um Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras de Brasília, a pesquisadora notou que vários adultos matriculados nesse Centro já haviam iniciado anteriormente o estudo de inglês como segunda língua em outras instituições educacionais, mas por algum motivo interromperam o curso e o retomaram em outros momentos. Essa constatação gerou diversas reflexões a respeito do que leva adultos a ingressarem e permanecerem em um curso de inglês e que obstáculos eles enfrentam ao freqüentar tais cursos. Refletiu-se, também, sobre que estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de inglês influenciam a

permanência dos adultos no curso e em quais situações esses adultos investem esforços ou não em seu processo de construção do conhecimento da língua inglesa.

Algumas questões surgiram a partir dessas reflexões, como por exemplo: que necessidades têm os adultos para aprender inglês em Brasília? Que obstáculos têm os adultos para freqüentar cursos de inglês com vistas a construir conhecimentos fundamentais dessa língua estrangeira? Qual a responsabilidade do professor na continuidade ou interrupção dos estudos de adultos que ingressaram no curso de inglês como segunda língua?

Segundo Rey (2008, p.30), “a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende”, sendo assim, compreende-se que se o próprio aluno não for atuante e estiver aberto a aprender inglês, então o objetivo a que ele se propôs poderá não ser atingido. Por outro lado, ele pode desenvolver essa possibilidade durante o curso. Neste estudo, acredita-se que o estudante jovem e adulto é o principal ator de seu processo de construção do conhecimento, porém também se entende que o professor, mediador do processo de aprendizagem de seus alunos, pode exercer um lugar importante, despertando neles a motivação para que se tornem mais freqüentes, atuantes e responsáveis por seu aprendizado da língua inglesa.

Motivação é um termo polissêmico, entretanto, procurou-se defini-lo aqui de acordo com a abordagem da Psicologia focando no contexto escolar, mais precisamente, na sala de aula. Para Bzuneck (2001, p.11), o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem é um efeito imediato da motivação e “tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa”, o aluno desmotivado não se esforça para cumprir as tarefas propostas, limitando, com isso, sua capacidade de aprendizado.

Justifica-se, portanto, a idéia deste estudo a partir da experiência da professora-pesquisadora ao observar a inconstância dos alunos do centro de ensino onde trabalha, em sua trajetória de aprendizagem do inglês. A pesquisadora então propôs um repensar de suas estratégias pedagógicas e seu relacionamento com seus alunos por meio deste estudo, a fim de compreender melhor qual a relação da mediação do professor de língua inglesa no processo de aprendizagem de seus alunos adultos.

A relevância deste estudo está na contribuição que ele pode trazer à prática educativa de professores de língua estrangeira, especialmente, a inglesa, tanto em cursos específicos quanto em cursos regulares do ensino fundamental e médio, envolvendo adultos, considerando que ensinar está relacionado a, mais do que simplesmente transmitir conteúdos, atingir a estrutura motivacional do aluno (TACCA, 2008, p. 49).

Sendo assim, pretende-se contribuir para que os profissionais de ensino consigam repensar as estratégias pedagógicas que têm utilizado em sala de aula, buscando aquelas que possam auxiliar os estudantes a permanecerem nos cursos de inglês, não apenas para cumprir uma etapa a que se propuseram, mas dedicar-se também ao estudo da língua exercendo sua autonomia e reconhecendo a importância de sua própria ação no processo de construção do conhecimento da língua inglesa. Neste sentido, elegemos como nossa pergunta principal deste estudo: *Quais as motivações de adultos de um centro de ensino em Brasília e a relevância da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua?* Definem-se os seguintes objetivos a serem alcançados neste estudo:

### *Objetivo Geral*

Investigar as motivações de adultos de um centro de ensino em Brasília para aprender inglês e a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua.

### *Objetivos específicos*

- Identificar a trajetória dos adultos participantes deste estudo em relação ao processo de aprendizagem do inglês como segunda língua.
- Analisar a relação entre os professores e alunos participantes deste estudo e como essa relação influencia no processo de aprendizagem do inglês como segunda língua.

- Analisar as estratégias pedagógicas e de aprendizagem utilizadas pelo professor e pelos alunos para ensinar e aprender inglês como segunda língua.

O presente estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo foi composto pelo referencial teórico, no qual foram apresentados conceitos teóricos a respeito de ensino-aprendizagem, motivação e a mediação do professor no processo ensino-aprendizagem para fundamentar a análise de dados. No segundo capítulo, é explicitada a metodologia de pesquisa, que incluiu esclarecimento sobre os sujeitos envolvidos, os instrumentos de construção de dados e os procedimentos utilizados para a análise desses dados. O terceiro capítulo descreve a análise dos dados e a discussão dos resultados com base no referencial teórico construído no início do trabalho.

# CAPÍTULO I

## Referencial Teórico

Este capítulo apresenta uma base teórica, que fundamentou a análise dos dados do presente trabalho. Aqui foram construídos conceitos passo a passo, com a intenção de criar sempre que possível um diálogo entre os tópicos.

O primeiro tópico trouxe o conceito de ensino-aprendizagem à luz de alguns autores. O objetivo dessa seção foi fazer uma breve revisão a respeito das abordagens tradicional e sociocultural do processo de ensinar.

Em seguida, apresenta-se a discussão do conceito de motivação dirigida ao processo de aprender e ensinar, embasada na abordagem da Psicologia. Nesse tópico discutem-se, ainda, os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca e suas implicações para o envolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. Procurou-se fazer uma relação entre a motivação do sujeito para aprender e o processo de construção do conhecimento. Por meio desse diálogo, foi possível perceber as implicações de um processo em relação ao outro, dando base para o tema do terceiro tópico, que diz respeito a motivações para aprender a língua estrangeira.

O terceiro tópico do referencial teórico trouxe concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês como segunda língua. Com base no que foi discutido nos primeiros tópicos, a língua inglesa foi focada na abordagem sociocultural de aprendizagem aqui apresentada. Este tópico trouxe também, elementos relacionados às crenças do adulto que aprende uma segunda língua.

Ao fim deste capítulo, é discutida a atuação do professor como motivador e mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Esse tópico apresentou uma retomada dos conceitos definidos anteriormente e relacionados à ação-reflexão-ação.

## 1.1 As diversas abordagens do ensinar e do aprender

Existem diferentes abordagens sobre o ensinar e o aprender, refletindo o fenômeno educativo como sendo humano, histórico e multidimensional (MIZUKAMI, 1986). Com isso, sem desconsiderar diversas perspectivas educacionais, foram apresentadas, aqui, as abordagens *tradicional* e *sociocultural* do processo de ensinar e aprender:

### *Abordagem tradicional*

A *abordagem tradicional* procura “conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade” dando ênfase aos modelos em todos os campos do saber (SNYDERS, 1974 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.8), por isso, nessa abordagem, a educação é um produto, pois os modelos a serem alcançados já são pré-determinados. O professor é um elemento indispensável na transmissão de conteúdos, pois em todas as formas dessa abordagem o ensino é centrado nele como alguém que vá garantir o aprendizado, mesmo que o aluno não esteja interessado. O aluno é considerado como alguém insignificante na construção do conhecimento, que recebe passivamente as informações e executa o que lhe é proposto, sendo capaz de, ao estar repleto delas, reproduzir as informações que recebeu. Já o adulto é compreendido como um homem acabado, que não tem necessidade de ser atualizado como o aluno (MIZUKAMI, 1986).

Na concepção tradicional de ensino-aprendizagem, o sujeito comprehende o mundo, que é externo, na medida em que se depara com ele. O que se busca é a perpetuação da cultura e da sociedade, bem como que tais sujeitos sejam capazes de gerar um maior domínio do conhecimento “sobre a natureza, ampliando e aprofundando as áreas de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 9). Isso faz com que os programas educacionais, as avaliações e os diplomas sirvam como instrumento de hierarquização cultural do indivíduo na sociedade, ou seja, de acordo com o seu posicionamento nessa hierarquia o indivíduo pode exercer determinadas funções sociais. Paulo Freire (1975 *apud* MIZUKAMI, 1986) traz o conceito de educação bancária, na qual o aluno é um receptor de informações. Isso se dá na concepção tradicional do ensino-aprendizagem, pois o ensino é individualista (sem trabalhos de

cooperação), e o conhecimento parte do professor em direção ao aluno, não havendo diálogo.

A escola, nessa abordagem, é tida como o local onde se dá a educação, se restringindo, geralmente, à transmissão de informações em sala de aula. Nesse espaço, onde os alunos são instruídos pelo professor, considera-se “a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm que ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p.13). Sendo assim, o professor torna-se necessário nesse processo. É ele que faz a ponte entre a experiência e o aluno. Porém, no ensino tradicional, muitas vezes, a intervenção é focada apenas na atuação do professor que, geralmente, ministra aulas expositivas e faz demonstrações (MIZUKAMI, 1986).

A relação professor-aluno, então, é vertical, onde o professor tem o poder de decisão. Ele é que se coloca como ponte entre cada um dos alunos e os modelos culturais, não havendo interação dos alunos entre si. Nessa perspectiva, também é ignorada a individualidade de cada aluno, pois os métodos são os mesmos em todas as classes, o que facilita a transferência de uma quantidade maior de informações, mas não alcança a formação do pensamento reflexivo a respeito dos conceitos com os quais se entra em contato. Normalmente, avalia-se que houve aprendizagem se o aluno for capaz de reproduzir o conteúdo ensinado pelo professor sem variações (MIZUKAMI, 1986).

Pelo motivo de muitas vezes o conteúdo não ter significado para o aluno, Mizukami (1986) afirma que a motivação para aprender, de acordo com a educação tradicional, é extrínseca e depende da pessoa do professor e da manutenção do envolvimento do aluno na atividade escolar.

### *Abordagem sociocultural*

A abordagem sociocultural da educação enfatiza aspectos sócio-político-culturais. Essa é uma abordagem interacionista, em que o sujeito se relaciona com o objeto de conhecimento, porém, sendo também criador do conhecimento. Sendo assim, o homem não necessita da educação como instrumento para se ajustar à sociedade, mas como meio para se libertar, promover e transformar o mundo (MIZUKAMI, 1986).

Considerando-se essa inserção [do homem concreto num contexto histórico], a educação para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto).

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a interferir na realidade para mudá-la (MIZUKAMI, 1986, p.86).

Existe sempre um movimento de ação e reflexão do sujeito com o mundo, transformando-o. Nesse sentido, o homem é capaz de criar cultura, a qual é resultado de sua resposta às suas próprias condições de vida. Porém, como apresenta Mizukami (1986) com base em Freire, os sujeitos que são servidos pela situação da sociedade atual, nomeados opressores, mitificam a realidade, objetivando a manutenção do *status quo*. Para que o homem participe de sua cultura, história e sociedade é necessário que os oprimidos, termo de Paulo Freire (2005), se conscientizem a respeito dos mitos que mantêm a estrutura da sociedade (MIZUKAMI, 1986).

A conscientização faz com que o homem comece a “trabalhar de maneira cada vez mais crítica, para alcançar o possível ainda não experimentado” (MIZUKAMI, 1986, p.88), enquanto os que estão no domínio, ao se sentirem ameaçados, trabalham para que a libertação não aconteça. Mizukami (1986) aponta que nas sociedades objetos – que precisam passar pela desmitificação de seus valores – geralmente existe alienação por parte do oprimido e também do opressor, onde o oprimido, em vez de se comprometer com seu mundo real, busca o estilo de vida da sociedade dominante, e o opressor realmente acredita em seus valores como sendo infalíveis. A democracia autêntica é resultado de transições de uma sociedade alienada para uma sociedade consciente, em que os indivíduos são parte do poder, participando de suas decisões e não apenas submetendo-se a elas.

A educação, nessa perspectiva, é meio responsável por esse processo de conscientização do sujeito. Mizukami (1986), com base nas idéias freireanas, observa que para que a educação seja válida, é necessário que se reflita e analise tanto o homem, como o meio onde vive, ou seja, sua realidade. Somente por meio dessa reflexão a educação é capaz de atingir o fim a que se propõe – “permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo” (FREIRE 1974 apud MIZUKAMI, 1986, p. 94) – e esse fim só é alcançável se o

homem de fato tomar consciência da realidade e de sua capacidade de transformá-la.

Nesse contexto, Freire (2005) afirma a impossibilidade da neutralidade na educação, pois argumenta que mesmo que inconsciente de seus objetivos, o educador acaba por favorecer ou desfavorecer o processo de libertação do sujeito da educação. Por isso, defende que o educador tem a necessidade de conhecer os métodos que deve utilizar em direção a uma educação libertadora.

De acordo com Oliveira (1997), ensino e aprendizagem é parte de um todo que envolve tanto aquele que aprende quanto aquele que ensina. Esse processo de ensino-aprendizagem, nessa abordagem visa a superação da relação opressor-oprimido, por meio de ações dialógicas entre o aluno e o professor. Isso se dá porque, como afirma Mello (2004), de acordo com a abordagem sociocultural o ser humano só se constitui humano por meio da interação com outras pessoas e do aprendizado da cultura que foi construída ao longo da história.

Professor e aluno devem, contrariamente à educação bancária, construir juntos o conhecimento a respeito de um objeto com o qual se deparam. Freire (1975 d apud MIZUKAMI, 1986, p.98), propõe a alfabetização de adultos “como um ato de conhecimento, que implica diálogo autêntico entre professor e aluno”. A relação desses não deve ser imposta ou de dominação, mas horizontal, em que um eduque o outro, mediados pelo mundo (FREIRE, 2005).

Na abordagem sociocultural, portanto, o processo ensino-aprendizagem não se limita a contextos formais, mas tem caráter amplo. Possui ação política e não neutra, como na abordagem construtivista da educação, apresenta a educação como um processo contínuo de construção para transformação da realidade, sendo o sujeito o centro desse processo (MIZUKAMI, 1986).

## **1.2 Concepção do termo motivação para aprender e ensinar e suas implicações no processo de construção do conhecimento**

Embora haja, à disposição dos professores, diversas abordagens acerca do processo ensino-aprendizagem a fim de que repensem e refaçam sua prática pedagógica, existe um fator que influencia consideravelmente a aprendizagem de seus alunos, a motivação. Rey (2008) afirma que

As emoções que permitem a emergência dos sentidos subjetivos só aparecerão com o compromisso pessoal, com o interesse em se posicionar ante o aprendido e defender e avançar por meio de posições próprias. Não existirá sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada; portanto, o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso na aprendizagem [...]. Os professores devem estar conscientes que, sem a conquista do interesse do aluno, a aprendizagem nunca poderá transcender seu caráter passivo-reprodutivo. (Rey, 2008, p 39 e 40).

Com isso, fica clara a importância da consciência, por parte do professor do que motiva o sujeito que procura aprender. Isso garante que haverá construção de conhecimentos e não apenas reprodução de conteúdos. A motivação, portanto, é “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2001, p.9), conhecendo tais motivos o professor já possui o ponto de partida para iniciar sua prática. Entre os diversos conceitos que definem a motivação, vamos privilegiar o ambiente de aprendizagem escolar no presente estudo, pois nesse ambiente, geralmente, o aluno executa atividades de natureza cognitiva.

Os fatores motivacionais, no ambiente de aprendizagem escolar, levam os alunos a tomar determinadas decisões e assumirem determinadas posturas em seu processo educacional. O aluno motivado participa, faz as tarefas de casa, e persiste no percurso para o conhecimento, mesmo que se depare com desafios, dificuldades ou fracassos. Tal aluno investe seus recursos pessoais de tempo, energia, habilidades e outros em busca de seu objetivo (BZUNECK, 2001).

Segundo o enfoque construtivista “o aluno é o protagonista de sua aprendizagem e sua motivação está relacionada com o trabalho mental situado no contexto das salas de aula” (BZUNECK, 2001 p.11). A motivação pode apresentar efeitos imediatos e efeitos finais. Os efeitos imediatos da motivação estão relacionados ao envolvimento ativo e de qualidade no processo de aprendizagem, o que implica na aplicação de esforços e a persistência para realizar cada tarefa. Já o aluno desmotivado não aplica esforços pessoais às tarefas propostas.

[...] se um aluno é motivado a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que se poderia prever com bases em outras características pessoais. Já o aluno desmotivado apresentará subrendimento em suas aprendizagens, ou seja, terá um rendimento medíocre

abaixo de sua capacidade, fato particularmente lamentável quando se trata de alunos talentosos (BZUNECK, 2001 p. 12).

Os problemas de motivação escolar podem estar ligados aos aspectos quantitativos e qualitativos. Os aspectos quantitativos trazem a idéia de que a motivação pode ser mais ou menos intensa e o ideal é que não seja fraca e nem muito alta, pois pode causar ansiedade frente a algumas situações. Não se deve pensar que a relação entre motivação e desempenho seja linear, nem sempre um nível muito alto de motivação é o melhor. Níveis muitos altos de motivação podem fazer com que o aluno, quando encontra muitos desafios para realizar uma tarefa mais complexa, que demanda mais tempo e muita concentração, se canse e desista da atividade. Sendo assim, podemos pensar nas tarefas escolares ou em atividades propostas pelo professor em sala de aula, a performance do sujeito que aprende será melhor quando a motivação estiver em um nível médio.

Os aspectos qualitativos referem-se aos diferentes tipos de motivação. Há alguns tipos de motivação que são menos adaptadores e menos eficazes que outros. Às vezes os alunos não direcionam a sua motivação para o “aprender, mas para outros objetivos que, em razão de sua dinâmica, desviam a aplicação de esforço e energia de uma direção construtiva” (BZUNECK, 2001, p.18), ou seja, o aluno se mostra motivado, mas por razões que o fazem envolver-se menos com sua própria aprendizagem. Essas distorções podem prejudicar a qualidade das tarefas escolares, como exemplo, é possível citar os alunos que estão mais preocupados com um certificado de conclusão de curso (motivação extrínseca), e deixam a aprendizagem em segundo plano, pois se dedicam, principalmente, a simples execução das tarefas requisitadas, muitas vezes sem se preocuparem com o seu aproveitamento no curso.

Sendo assim, faz-se necessário regular a motivação do aluno para que o processo de construção de conhecimento não seja prejudicado. Segundo Bzuneck (2001), problemas de motivação estão no aluno, pois ele é o maior prejudicado e também o portador de tais problemas. Entretanto, não significa que ele seja o único responsável por essa condição, pois a presença em diversos níveis ou a ausência de motivação depende de diversos fatores relacionados ao contexto de aprendizagem.

A partir disso, Bzuneck (2001) entende que o professor tem dois papéis em sala de aula: o de recuperar alunos com problemas de motivação – por meio de novas estratégias de aula, com desafios e atividades mais participativas – e o de prevenir a desmotivação, implementar e manter a motivação positiva de todos os alunos, não apenas para passar de ano, de semestre ou apresentarem um bom desempenho, mas também para aprender, dominar o conteúdo, desenvolver o intelecto.

A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca e, para Bzuneck (2001), as ações do professor devem ser voltadas para orientar o aluno a investir esforços em seu processo de construção do conhecimento por si mesmo, independente de motivos externos. A motivação intrínseca é um importante caminho para a aprendizagem e está relacionada à “escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa” (GUIMARÃES, 2001, p.37), sendo assim, o comprometimento com tal atividade parte de um interesse individual, ou seja, quando o que move o aluno em direção à aprendizagem é um fator interno. O aluno tem o desejo de aprender (NUNES e SILVEIRA, 2008). Para que a construção do conhecimento seja constante o aprender deve ser valorizado como uma meta em si mesma, “por mais ambicioso que seja esse objetivo, os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca [...], independente dos valores extrínsecos” (BZUNECK, 2001, p.25-26).

Assim sendo, aquele que está intrinsecamente motivado busca meios para que sua curiosidade seja satisfeita e deseja obter domínio sobre determinada atividade por meio de novas informações, organização do novo conhecimento de acordo com seus conhecimentos prévios e aplicação de tal conhecimento a outros contextos diferentes do da sala de aula. A partir desse novo conhecimento, “a percepção de progresso [pelo aluno] produz um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade” (GUIMARÃES, 2001, p.38). Para a autora, se o professor conhece os motivos intrínsecos que levam seus alunos a engajarem-se em determinada atividade, isso pode auxiliá-los a gerar situações em que a motivação intrínseca ocorra com mais freqüência nas atividades propostas no espaço escolar.

Além da motivação intrínseca, a motivação extrínseca também exerce influência na ação do sujeito que aprende. Guimarães (2001) define, com base em outros autores, a motivação extrínseca como sendo

a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (GUIMARÃES, 2001, p.46).

Nessa perspectiva, o interesse para a construção do conhecimento não está focado no conhecimento em si, mas naquilo que ele pode oferecer a quem aprende, ou seja, “nas consequências do aprender” (NUNES e SILVEIRA, 2008, p.162). Por exemplo, um aluno que é avaliado com uma prova escrita pode ter como motivação extrínseca uma boa nota, um elogio ou o pré-requisito para receber seu certificado necessário para ser considerado mais qualificado. Guimarães (2001) ainda afirma que para verificar se a motivação é mesmo extrínseca ou intrínseca, deve-se questionar se a mesma atividade seria realizada pelo aluno se este soubesse que não receberia nem recompensa e nem punição em consequência do bom desempenho na atividade ou de sua não realização, respectivamente. Se ainda assim o aluno se sentisse motivado a realizar a atividade, então, tal motivação pode ser considerada de natureza intrínseca. Guimarães (2001) ainda considera que a maioria das experiências de aprendizado das escolas é de natureza extrínseca. Isto é, o aluno se vê manipulado pelas estratégias dos professores – inclusive no referente à avaliação cognitiva, pois ao envolver-se em tal atividade o aluno terá um incentivo (boa nota, por exemplo) ou evitará problemas (como reprovação) – fato que pode causar-lhe alívio ao evadir ou concluir o curso.

De acordo com a maneira como os conceitos foram apresentados aqui, a relação entre motivação intrínseca e extrínseca parece dicotômica, porém nada impede que comportamentos em princípio de origem extrínseca se internalizem tornando-se então, intrínsecos (GUIMARÃES, 2001). Nunes e Silveira (2008, p.164) afirmam, porém, que as motivações intrínsecas e extrínsecas devem ser entendidas em uma relação contínua, onde “promover no aluno o desejo de aprender é fazer com que ele internalize ou atribua a si motivos que normalmente percebe fora”.

Ryan, Connell e Deci (1985 apud GUIMARÃES, 2001, p. 47) propõem a idéia de que “não é adequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado” e apresentam a motivação extrínseca se regulando por meio de níveis de internalização, a saber, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

A regulação externa refere-se a razões externas que o aluno procura para justificar seu envolvimento em determinada tarefa. A regulação introjetada “é interna ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo”. Já na regulação identificada o indivíduo reconhece como seus o comportamento assinalado ou a regulação. Por fim, a regulação integrada refere-se “ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca” (GUIMARÃES, 2001, p.47). Para ilustrar cada nível de regulação podemos citar como exemplo, um sujeito que quer aprender inglês por achar que pode ter problemas em sua vida profissional se deixar de fazê-lo (regulação externa), ao envolver-se nessa atividade ele permanece nela pensando que vai sentir-se culpado se não o fizer (regulação introjetada), depois, mantém-se envolvido por considerar ser importante para sua vida pessoal ou profissional estudar inglês (regulação identificada) e, por fim, o estudo do inglês para tal aluno torna-se um fim em si mesmo (regulação integrada). Sendo assim, os incentivos externos, antes percebidos como manipulação e coerção, agora podem ser vistos apenas como informações a respeito das atividades importantes que devem ser cumpridas.

Sendo a motivação de natureza intrínseca ou extrínseca, é necessário que o indivíduo esteja envolvido na construção de seu próprio conhecimento, para que, então, haja aprendizagem. Ao expor a respeito da educação de adultos, ou andragogia, como apresenta em seu texto, Soares (2009) afirma – com base nas pesquisas realizadas por Linderman (1997 *apud* SOARES, 2009) – que em nosso sistema acadêmico, disciplinas e professores são o ponto de partida e os alunos são secundários e solicitados a ajustar-se a um currículo pré-estabelecido. Geralmente é apresentado ao aluno um conteúdo pronto que este deve aprender, mas ele não tem autonomia para discutir, refletir e acrescentar nada a tal programa.

Rey (2008) concorda com essa informação ao criticar o fato de que “no ensino escolar, ainda predomina uma visão de aprendizagem como a reprodução daquilo que se apresenta ao aluno: a aprendizagem é a reprodução e não criação” (REY, 2008 p.30), em decorrência de tal pensamento – o qual Rey (2008) nomeia de representação descritivo-reprodutiva da aprendizagem – o aluno acaba por ficar desmotivado e desinteressado, pois, no lugar de absorver conceitos por meio de suas experiências, o aluno recebe passivamente o conhecimento e experiência de outrem (LINDERMAN, 1977 *apud* SOARES, 2009).

Como provisão para o problema da reprodução de informações no lugar da construção de conhecimentos, Rey (2008) considera não apenas o resultado de aspectos cognitivo-intelectuais, mas também os aspectos sociais da aprendizagem, os quais ocorrem no contexto da instituição escolar e os da “sala de aula como espaço do diálogo, reflexão e construção” (REY, 2008, p.30).

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com o trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula (BZUNECK, 2001). Se ao sujeito que aprende não é dada oportunidade de pensar para além do que já lhe é proposto quando o conteúdo é apresentado, aquilo que se ensina acaba por não possuir sentido para o sujeito, pois o conhecimento é apresentado como algo pronto e desvinculado da sua realidade. Dessa maneira, o aluno acaba por não encontrar sua importância na construção de seu próprio conhecimento e, então, o processo acaba se tornando unidirecional, do professor (que passa os conteúdos) para o aluno (que memoriza e repete).

Rey (2008) considera, em uma perspectiva epistemológica – a qual revisa a concepção mais tradicional da aprendizagem, a saber, aquela representada em uma dimensão cognitivo-reprodutiva, na qual a aprendizagem se dissocia do saber humano – que a idéia do conhecimento como algo despersonalizado deve ser superado, sendo a reflexão e produção de idéias um momento central na aprendizagem. Tal produção de conhecimentos se torna possível por meio da motivação do aluno para aprender.

### **1.3 – Ensinar e aprender a língua inglesa**

O inglês como instrumento de comunicação em um mundo globalizado, atualmente, ocupa um lugar de destaque e possui grande valor no Brasil e internacionalmente. Nesse contexto, oportunizar a aquisição do conhecimento sobre a língua inglesa é uma responsabilidade da educação (TERRA, 2008).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o aprendizado de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é um direito de todo o cidadão, “sendo assim a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem” (PCN 1998, p.19). Apesar dessa afirmação de que o aprendizado de uma segunda língua deve ser oferecida no espaço escolar, os

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) reconhecem que o que tem acontecido é a proliferação de cursos particulares e a falha do sistema educacional em oferecer tais condições. Disso decorre certa elitização da aprendizagem de uma língua estrangeira, no sentido de que nem todos podem ter acesso a tais cursos, principalmente aqueles alunos da rede pública de ensino (TERRA, 2008).

Com isso, percebe-se da parte da política educacional nacional, certa omissão em relação a algo considerado muito importante pelos PCN. Segundo tais parâmetros o uso de uma segunda língua capacita o sujeito

a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN, 1998, p19).

Essa compreensão de si e do outro pode ser viabilizado por diferentes estratégias pedagógicas, as quais capacitem o sujeito a adquirir habilidades comunicativas na língua estrangeira. Em tais estratégias é primordial o envolvimento do sujeito no processo de construção de significados, capacitando-o, por meio de experiências, para comunicar-se com outras pessoas por meio da escrita ou fala (PCN, 1998).

Terra (2008) afirma ser sem sentido a tentativa de ensinar inglês apenas por meio de frases soltas ou traduções literais desvinculadas de qualquer contexto. Para além de saber dizer uma frase em inglês, o aprender uma língua estrangeira está vinculado ao sentido que ela representa num contexto. Para Terra (2008) é necessário “compreender as situações de produção em que ela é possível de ser dita, ou seja, em que situações de interlocução ela pode ou deve ser usada para a construção de sentidos” (TERRA, 2008, p.169).

A língua estrangeira (LE), prática sociocultural de letramento, visa preparar os alunos para o engajamento comunicativo, já que a língua é considerada um modo de ação cultural na medida em que, por meio dela é possível interagir na construção da vida social (TERRA, 2008). Novos estudos sobre letramento apresentam a idéia de que

os usos da escrita variam de acordo com o tempo e o espaço cultural, haja vista que os significados relacionados a tais variáveis sofrem alterações

para os diferentes participantes e estão enraizadas nas relações sociais, incluindo sobretudo, as relações de poder (TERRA, 2008, p.171).

Sendo assim, o sujeito que aprende é ativo na construção de significados e sentidos para a língua em meio a interação com outros sujeitos. Nesse contexto, o professor é responsável por apoiar esse processo de construção de aprendizagem, dando assistência e encorajando seus alunos a analisarem seu próprio mundo fazendo uso de seus conhecimentos e linguagem, ou seja, “professores e estudantes, conjuntamente, devem usar as suas capacidades letradas para atingir resultados que sejam, a um só tempo, significativos para eles e desencadeadores da ação social” (TERRA, 2008, p.172).

#### **1.4 – O professor mediador na construção do conhecimento do inglês como segunda língua**

Um dos aspectos que influenciam a construção do conhecimento do inglês como segunda língua é a questão das crenças dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado da língua e ao ensino desta (DEUS, 2007). Crença é “a maneira do aluno sentir e se expressar devido a experiências prévias, hábitos culturais, características comportamentais, elementos cognitivos, afetivos e sociais” (DEUS, 2007, p. 22). É de grande importância que os professores as conheçam pois,

as crenças sobre a dificuldade do adulto aprender LE, o medo de se expor e de correr riscos, entre outros fatores contribuem para que o aluno adulto desenvolva um quadro de ansiedade e tal ansiedade, de fato, pode afetar o processo de aprendizagem (TURULA, 2002 *apud* DEUS, 2007, p. 30).

Conhecendo e refletindo sobre as crenças de seus alunos, os professores podem repensar suas estratégias de ensino e trazer alternativas que oportunizem a construção do conhecimento em língua inglesa.

Os alunos adultos trazem experiências anteriores, as quais diferenciam seu processo de aprendizado de alunos em outras faixas etárias, por exemplo, conhecimentos prévios, aprendizado autodirecionado, reflexão crítica e preferência por uma aprendizagem contextualizada (REID, 2001 *apud* DEUS, 2007). Geralmente, alunos adultos trazem objetivos mais definidos e uma visão mais

analítica e prática do ensino, quando procuram estudar uma língua estrangeira e afirma que, de acordo com a andragogia (educação de adultos), os alunos devem aprender conteúdos que possam ser utilizados de forma concreta em sua vida cotidiana (DEUS, 2007).

Quanto à capacidade de aprendizado de uma língua estrangeira, o adulto, segundo Schleppegrel (1987 apud DEUS, 2007) pode aprender mais rápido que uma criança, apesar desta poder desenvolver melhor sua fluência. Isso se dá por causa das estruturas cognitivas responsáveis pela linguagem que se desenvolvem com a idade, facilitando que esse adulto aprenda estruturas e vocabulário.

Outro fator que influencia na aprendizagem do adulto é a afetividade (VROMAN, 1989 apud DEUS, 2007). Rey (2008) afirma que, para Piaget, é inteiramente evidente, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo, pois jamais se procurará resolver um problema que não lhe interesse. É necessário, portanto, que esse aluno esteja motivado intrínseca ou extrinsecamente para buscar o estudo da língua estrangeira.

Como exemplo de motivações para que um aluno adulto estude inglês, Deus (2007) lista em seu trabalho os fatores trazidos por Lieb (1999 apud DEUS, 2007), são eles: relações externas (manter e aumentar ciclos sociais); expectativas externas (progresso profissional); expectativas internas (progresso pessoal); escape/estimulação (salas de aulas de línguas como fontes de relaxamento).

Fatores como falta de tempo, dinheiro e confiança “podem servir de barreira ao ingresso e continuidade do processo formal de ensino/aprendizagem” e que “para motivar o adulto, o professor deve conhecer as razões pelas quais o adulto voltou a estudar, a fim de tentar realçá-las e reforçá-las e deve, também, tentar diminuir as barreiras” (LIEB, 1999 apud DEUS, 2007, p.31). “A motivação em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão” (BZUNECK, 2001, p.27).

Com isso, o professor necessita lançar mão de certas estratégias baseadas no que, por meio de diálogo e interação com seus alunos, compreendeu serem as maiores motivações de seus alunos. Ao discursar sobre estratégias pedagógicas com foco nas relações professor-aluno, Tacca (2008) afirma que os sentidos subjetivos, (conceito de González Rey, 1997, 2003), que compõem o processo relacional levam à afirmação de Vigotski (1987 apud TACCA, 2008, p.49) de que,

para ensinar alguém “é necessário identificar seus motivos e de que, nas situações de aprendizagem, há sempre uma convergência entre pensamentos e emoção. Todo processo reflexivo traz em si um aspecto motivacional”. A autora aponta, portanto, a importância de que os professores, ao ensinar, não apenas transmitam conteúdos, mas atinjam “a estrutura motivacional do aluno que encontra-se unida aos processos de pensamento” (TACCA, 2008, p.49-50).

A partir do momento em que o aluno não pode acrescentar nada ao conhecimento “transmitido”, este se sente desmotivado e desinteressado (REY, 2008 p.31). É nesse contexto de sala de aula, que o professor tem a oportunidade de interagir com seus alunos, conhecer suas motivações e assim ir ao encontro de tais motivações. Assim o aluno tem autonomia e se torna participante ativo de seu processo ensino-aprendizagem.

Apesar de Vygotsky não considerar ser necessário que haja sempre um educador fisicamente presente para que exista essa relação ensino-aprendizagem, ele orienta a intervenção pedagógica como um mecanismo privilegiado para quando se deseja intencionalmente que haja tal relação. Nesse caso, o professor tem a responsabilidade de interferir no processo de aprendizagem de forma ativa, mediando situações para que haja avanços que não ocorreriam espontaneamente. O professor então atinge, a Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito auxiliando o sujeito menos experiente a alcançar objetivos, gerando aprendizagem (REGO, 1995).

Quando o aprendizado é resultado desejável das interações sociais, é de grande importância a atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual “a intervenção do professor tem, pois um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola” (Oliveira, 1997, p.62).

## CAPÍTULO II

### Metodologia de Pesquisa

O presente estudo busca investigar as motivações que levam os adultos a ingressarem e permanecerem nos cursos de inglês como segunda língua ou interromper tal processo, bem como a importância que o professor como mediador exerce nesse contexto. Para isso, optou-se pela pesquisa qualitativa exploratória sendo os dados provenientes das entrevistas semi-estruturadas. Utilizou-se como instrumento de construção de dados a análise documental para observar a metodologia e o material didático deste centro de ensino.

A abordagem qualitativa traz a oportunidade de que o pesquisador capture as perspectivas dos participantes, os quais estão inseridos no contexto a ser pesquisado, oportunizando que se entre em contato com informações que seriam inacessíveis a um observador externo (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.12).

Segundo Vigotski, “a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo”, sua teoria “postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas, sobretudo interativo” (OLIVEIRA *et al* 1997, p.11). Sendo assim, esse tipo de abordagem qualitativa é a que melhor atende à proposta desta pesquisa. Por meio das entrevistas semi-estruturadas, foi possível interagir com os sujeitos, dando liberdade para que se expressassem a respeito dos assuntos colocados em questão.

A entrevista semi-estruturada é um dos instrumentos básicos da pesquisa qualitativa e possui um caráter de interação, onde se cria uma situação de reciprocidade entre o entrevistador e o entrevistado. O sujeito que responde pode falar a respeito do tema proposto de acordo com seus conhecimentos pessoais, no caso de uma entrevista semi-estruturada, por exemplo, em que não é necessário que haja uma ordem de questões. Nesse tipo de entrevista – aplicada no presente trabalho – o diálogo entre as partes inicia-se a partir de um roteiro básico, porém permite que o entrevistador realize as adaptações necessárias (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

### *Instrumentos:*

O instrumento de construção dos dados foi a entrevista semi-estruturada com professores e alunos por meio de um roteiro que se encontra no apêndice. O roteiro é composto de questões elaboradas a partir dos objetivos a que o presente trabalho se propõe. O roteiro de entrevista destinado aos professores foi composto por 15 questões e o roteiro destinado aos alunos foi composto por 18 questões, incluindo os itens de identificação do sujeito entrevistado. Foram utilizados livros didáticos dos professores e o manual do franqueado do centro de ensino pesquisado com o fim de conhecer o contexto de pesquisa, identificando sua metodologia e histórico.

### *Procedimentos de construção de dados:*

Foram tomados como base para a presente pesquisa professores do centro de ensino pesquisado e os alunos selecionados, de acordo com os seguintes critérios: serem maiores de 18 anos e trabalhadores, e não estarem estudando inglês pela primeira vez.

A proposta inicial era de entrevistar apenas três professores, mas pela disponibilidade de todos eles e facilidade de horários, entrevistaram-se todos os professores de língua inglesa da escola, no total, cinco professores. Foi utilizada para o registro de dados a gravação direta e algumas anotações durante a entrevista, porém, ao partir para o processo de transcrição, houve perda de uma das entrevistas com professores, não sendo possível entrar em contato com o professor novamente por motivo de viagem. Foram, portanto, quatro entrevistas com professores as analisadas neste trabalho.

Em relação aos adultos entrevistados, a intenção era escutar a fala de pelo menos cinco deles, porém, um dos entrevistados não compareceu à entrevista no horário combinado. Tomaram-se, então, como base para a presente pesquisa, as quatro entrevistas com os professores da língua inglesa e quatro entrevistas realizadas com os alunos do curso de inglês do centro de ensino.

As entrevistas foram realizadas do dia 16 a 22 de junho de 2011, e alguns cuidados foram tomados, como por exemplo, o de garantir ao entrevistado o anonimato e o de estimulá-lo a dar informações naturalmente, deixando-o à vontade para se expressar. Por isso, antes de cada entrevista explicou-se sobre o tema da pesquisa e estando o questionário à disposição do sujeito para que este pudesse ficar a par do que se pretendia por meio da pesquisa.

*Identificação dos sujeitos participantes:*

Os sujeitos foram entrevistados segundo sua disponibilidade, sendo as entrevistas gravadas em áudio. As questões utilizadas na entrevista semi-estruturada encontram-se em apêndice ao final do trabalho.

Os alunos participantes da entrevista serão identificados como A1, A2, A3 e A4. O quadro a seguir apresenta características que podem ajudar a compreender quem são tais sujeitos de pesquisa.

**QUADRO 1: alunos participantes**

IDENTIFICAÇÃO	A1	A2	A3	A4
IDADE	36	36	37	26
MÉDIA DE HORAS DE TRABALHO SEMANAS	40	40	40	40
PRESença DE FAMILIARES EM BRASÍLIA	não	sim	sim	sim
PESSOAS COM QUEM MORA	sozinho	filha	sozinho	pai, mãe e irmão

Todos os alunos entrevistados já haviam estudado inglês, porém abandonado o curso ou cursos anteriores. A1 e A2 já estão estudando no centro de ensino pesquisado há um ano e meio, A3 há um ano e A4 há seis meses.

Os professores foram entrevistados no espaço da escola e serão aqui identificados como P1, P2, P3 e P4. O quadro abaixo apresenta características dos sujeitos a fim de que se compreenda melhor suas respostas.

**QUADRO 2: professores participantes**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
IDADE	20	26	24	40
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Jornalismo (incompleto)	Ciências Biológicas	Direito (incompleto)	Ensino médio completo
FORMAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA	Curso privado	Estudos independentes e curso privado	Escola regular por 2 anos nos Estados Unidos	Curso privado
EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRA ÁREA	não	Aulas de reforço em português e biologia	não	Aulas de dança

Quanto à formação acadêmica, verifica-se que nenhum professor tem formação acadêmica na área de Letras- inglês. Seu processo de formação na língua foi bem diverso.

P1 afirma sempre ter gostado da língua, por isso, cursou inglês em escolas particulares, havendo mudado de escola nesse processo, por considerar uma baixa na qualidade do ensino oferecido pela primeira instituição onde estava matriculada.

P2 não gostou da língua inglesa quando teve seu primeiro contato na escola, na 5<sup>a</sup> série ensino fundamental, porém, tomou gosto pelo inglês por meio de uma estratégia pedagógica utilizada pela sua professora. A partir de então o professor motivou-se a estudar sozinho utilizando-se de músicas, dicionários, livros e filmes em inglês. Depois disso ingressou em um centro privado de língua inglesa. P2 considerou fácil aprender o idioma considerando seu interesse e motivação (intrínseca) para estudar a língua.

P3 morou nos EUA por dois anos quando tinha 7 anos de idade e, enquanto estava lá, estudava em escola regular das 8 da manhã às 5 da tarde.

P4 sempre gostou da língua e sonhava em estudar inglês ao receber panfletos de uma escola com músicas e suas traduções em inglês. Aos 15 anos ingressou numa franquia do centro de ensino pesquisado e, ao concluir um curso, ingressou em outra escola binacional de inglês conhecida em Brasília. P4 não considerou esse processo de aprendizagem do inglês difícil e ela atribui isso ao fato de gostar da língua.

*Contexto de Pesquisa - a Instituição Pesquisada:*

A pesquisa foi realizada em um centro de ensino privado, o qual possui várias franquias em Brasília e no Brasil. O centro pesquisado oferece curso de inglês e espanhol para crianças, jovens, adultos e idosos, sendo de pequeno porte e possuindo em sua equipe, no momento da pesquisa, o número de seis professores de inglês (incluindo a pesquisadora), uma professora de espanhol, dois diretores, uma supervisora, um coordenador pedagógico, uma secretária e uma auxiliar de limpeza.

No Centro existem dois tipos de modalidade de aulas: aulas em grupos regulares, chamados grupos acadêmicos e aulas em grupos personalizados. Os grupos regulares são compostos por, no mínimo, três alunos e no máximo dezoito. Todos os alunos possuem o mesmo nível de domínio do idioma a ser estudado e seguem um cronograma coletivo de aulas planejado pelo Centro, com especial atenção do coordenador pedagógico. Já os grupos personalizados são compostos de até oito alunos. Cada dos alunos ocupa uma mesa com aparelho de CD ou MP4 e fones de ouvido. O aluno segue as orientações de um plano de estudo que está incluído em seu material didático, e não precisa se preocupar em seguir o mesmo ritmo de seus colegas. Durante a aula, o professor faz um acompanhamento personalizado de cada aluno num sistema de rodízio. Dessa maneira, o aluno pode expor suas dúvidas e tem um pouco mais de autonomia em seu processo de aprendizado da língua.

Foi permitido à pesquisadora, mediante explicação do propósito da pesquisa, o contato com as informações do manual distribuído aos centros franqueados e do material didático utilizado pelos professores.

Nesse manual do franqueado, as informações estão organizadas em 11 seções, que descrevem os procedimentos de uma área específica, a saber: arquitetura, artes, controladoria, educacional, franquia, jurídico, *marketing*, pedagógico, pessoal, secretaria, tecnologia e vendas. Neste trabalho, a ênfase foi dada às áreas educacional e pedagógica, nas quais observou-se a seriedade da empresa quanto à seleção e qualificação de professores. O centro de ensino possui alguns padrões no que se refere à atuação dos professores em sua postura em sala de aula – por exemplo, o falar apenas inglês no espaço escolar – às atribuições do coordenador pedagógico, aos incentivos dados aos alunos, etc.

Ao observar o material didático utilizado pelos professores, verifica-se a intenção do material em fazer uma relação com a vida cotidiana do aluno. As lições sempre trazem seções que buscam desenvolver a gramática, a habilidade de compreensão auditiva, a oralidade ou conversação, e a escrita na língua inglesa. Apesar de não focar na gramática, o curso é conduzido de forma que o aluno, ao início de cada lição, construa uma base gramatical mais sólida para que, então, tenha condições de utilizar tais conhecimentos como fundamento para outros.

O método da escola, orientado pelo material didático, traz temas relacionados a situações cotidianas e uma sequência de tópicos que trabalham as quatro habilidades, sendo elas *Learning* (gramática), *Speaking* (conversação), *Listening* (compreensão auditiva) e *Writing* (escrita). Tais habilidades estão presentes em todos os livros, de todos os níveis. O professor segue essa sequência durante sua aula, mas também tem autonomia para acrescentar atividades extras, utilizar-se das atividades de vídeo trazidas pelo material ou outras que julgar interessantes e orientar a turma em jogos ou outras atividades que proporcionem o uso da língua estrangeira em sala de aula.

O Diretor do Centro, um americano nascido em Tunbridge, Vermont, graduado em *International Relations* e graduado como *Master of Arts* pela *School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University*, em Washington, D.C fez uma visita ao Brasil em 1950, ficou tão encantado com o nosso país que decidiu viver aqui, onde após observar a carência que o povo brasileiro tinha com relação ao conhecimento de outras culturas mundiais, fundou, em 1958, sua própria escola de

inglês, localizada no bairro Bela Vista, em São Paulo. Criou um método próprio de ensino da língua inglesa após identificar as dificuldades que os brasileiros tinham de aprender esse idioma nas escolas de educação básica.

Sendo assim, em 1962, foi criado o sistema de franquias do centro de ensino, dando origem a uma das maiores redes de ensino da língua inglesa do mundo. As demais instituições estão distribuídas da seguinte forma: 82 (oitenta e duas) na Argentina, 15 (quinze) no Japão, 5 (cinco) nos Estados Unidos, 2 (duas) no Paraguai e 1 (uma) em Angola. Hoje, já são mais de onze milhões de alunos formados em todo o mundo. E no Brasil, além de aulas de inglês, as franquias oferecem também aulas de espanhol, informática e língua portuguesa.

A franquia do Centro de Ensino pesquisado foi inaugurada em 06 de fevereiro de 2009, após uma pesquisa de mercado realizada pelos proprietários e diretores do Centro. Eles observaram a carência de instituições de língua estrangeira no local e decidiram abrir uma franquia de pequeno porte, atendendo cerca de 180 alunos. Alguns fatores que motivaram a escolha dessa franquia foram os fatos de a empresa ser renomada e respeitada no ramo do ensino de línguas estrangeiras e, como diferencial, também de informática, no âmbito nacional, e o de ser uma das empresas mais procuradas por quem busca tais aprendizados.

#### *Procedimentos de análise de dados:*

De acordo com a disponibilidade, foram analisados os dados de quatro alunos, cujas entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio. Esses adultos já haviam desistido de outros cursos de inglês anteriormente, mas têm se mantido no centro de ensino pesquisado. Foram analisados os dados da entrevista de quatro professores de língua inglesa que trabalham no centro de ensino.

As entrevistas foram realizadas no espaço do centro de ensino, variando sua duração de 15 a 14 minutos. Todos os entrevistados se mostraram receptivos a participar da entrevista semi-estruturada.

Para a análise de dados, houve a transcrição das entrevistas e a observação das informações uma a uma e também em comparação umas com as outras. Procurou-se identificar os significados que os participantes, conforme recomenda Bardin, deram aos fenômenos pesquisados

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p. 113).

Objetivou-se, também, buscar um diálogo entre o referencial teórico e o conteúdo das entrevistas.

## CAPÍTULO III

### Análise de dados e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresenta-se a análise descritiva e discussão dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada com os professores e adultos do centro de ensino pesquisado, conforme os pressupostos metodológicos da pesquisa, retomando os objetivos iniciais que foram apresentados no início deste estudo e relacionando-os com o referencial teórico apresentado anteriormente.

Os resultados foram organizados em seis categorias baseadas nos objetivos específicos propostos anteriormente no trabalho, assim como, no referencial teórico e nos dados fornecidos pelos entrevistados.

Apresentam-se os resultados relacionados aos seguintes títulos: 1) Trajetórias dos alunos em seu processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua, 2) Influência da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua, 3) Estratégias para ensinar e aprender a língua inglesa. Ao longo da descrição dos resultados das entrevistas, estará presente, quando possível, o diálogo com as referências bibliográficas apresentadas anteriormente no trabalho procurando algumas conclusões a respeito de que motivos levaram os adultos do Centro de Ensino pesquisado a procurar o curso de inglês e como se dá a mediação do professor no seu processo de ensino-aprendizagem.

#### *3.1 – Trajetória dos alunos em seu processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua:*

Com o objetivo de identificar a trajetória dos adultos participantes deste estudo em seu processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua, os alunos foram perguntados a respeito de que caminho trilharam até o presente curso,

suas motivações para estudar inglês e permanecer no curso e suas intenções a respeito da continuidade ou interrupção do mesmo.

Perguntados sobre sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa, a maioria dos entrevistados expressou não terem tido boas experiências.

A esse respeito A1 afirma:

A1: "A minha experiência no inglês não é muito boa. [...]. Quando eu comecei minha procura pelas últimas vezes num curso de inglês, já foi aqui em Brasília, [...] só que, o que acontece, as coisas foram interrompidas até porque as escolas não forneciam um horário flexível pra eu vincular o trabalho e o estudo [...]. O curso que eu tive anterior focava um pouco mais a gramática, e não tanto a conversação. Eu não sei se era pelo fato de o horário ser um horário meio chato, era o horário de meio dia. O professor chegava e passava a gramática, você simplesmente anotava, mas não tinha esse envolvimento, não tinha aquela motivação [...]. Acho muito interessante o inglês".

Apesar de gostar da língua A1 afirma que o que o motivou a desistir dos cursos anteriores foi a dificuldade de conciliar horário de trabalho e estudo. O horário e metodologia do curso anterior o desmotivou. Percebe-se que, para o aluno, o "envolvimento" é importante. Talvez se a metodologia dos cursos anteriores visasse a relação interpessoal, presente em uma abordagem sociocultural da aprendizagem, em vez ter como objetivo apenas a transmissão de conteúdos, presente na abordagem tradicional da aprendizagem, a interrupção do curso não teria acontecido.

Já A2 diz:

A2: "Eu comecei inglês quando eu estava na quinta[...], comecei forçada porque a família entende que precisa do inglês e aquela coisa toda. Fiz alguns anos [...] aí eu saí, eu não me lembro porque... eu não me lembro se foi questão financeira lá em casa, não me lembro... eu tava doida pra sair, então pra mim..."

Entrevistadora: "Você não gostava do inglês?"

A2: "Não. Não gostava e, assim, confesso a você que não gosto ainda, mas hoje eu tenho uma motivação para estar aqui [...] Pra eu fazer meu mestrado eu tenho que ter o intermediário do inglês".

A2 nunca gostou da língua inglesa e isso fez com que iniciasse e interrompesse cursos de inglês anteriormente. A aprendizagem de A2 estava

centrada em exigências externas, fator que, segundo Rey (2008), dificulta o que ele nomeia como aparição de sentidos subjetivos, os quais aparecem por meio do compromisso pessoal e interesse frente o aprendido. Nota-se que isso contribuiu para que a aluna não se colocasse como sujeito de seu percurso na aprendizagem no passado. A partir da motivação presente, ainda que extrínseca, a aluna se mostra bem mais comprometida e com um objetivo mais claro, o da necessidade da língua inglesa para capacitação profissional.

Ainda a respeito da trajetória de aprendizagem da língua inglesa A3 afirma:

A3: Estudei inglês uma vez quando tinha 14 anos [...]. Eu era muito tímido, tinha medo. O medo e a timidez e a metodologia, eu achava muito incisivo. E um dos motivos que eu parei foi por isso, porque era uma metodologia muito rigorosa. [...] uma das coisas que me desagrada é professor que dá mais atenção aos alunos que se destacam mais [...] me arrependo porque se eu tivesse continuado, levado a sério, eu faltava muito à aula, justamente por essa desmotivação, faltai muitas aulas e desisti [...] então é isso, parei por falta de motivação, [...] acho que o professor tem um papel importantíssimo nisso aí, importantíssimo, deixar o aluno à vontade, tem que ser uma brincadeira [...] então o fator professor é acho que 70%.

Fatores como timidez, insegurança e a ação do professor fizeram com que A3 desistisse do curso e desde então, não estudasse mais a língua até o presente momento. O aluno enfatiza que deixou o curso por falta de motivação e que o professor teve um papel de destaque nesse processo, concordando, assim, com Bzunek (2001, p.27) quando afirma que “motivação em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão”. Os eventos e estratégias, utilizados pelo professor de A3, não foram ao encontro de suas necessidades educacionais e afetivas.

Sobre sua trajetória A4 afirma:

A4: “Fiz um ano de inglês, só que eu desisti, porque na classe que eu estava eu acho que eram mais novos, assim, crianças. E assim, eu tenho mais dificuldade na fala, [...] a escrita, interpretação, tranquilo, mas na fala eu tenho problema. Então às vezes eu errava, a professora corrigia várias vezes e aí o pessoal começava a rir, acho que eu criei trauma (risos). E aí então, depois disso eu não tentei mais estudar o inglês”.

Percebe-se que A4 não se adaptou à turma em que estudava e aponta seus colegas e a atitude da professora como fatores de influência na sua decisão de interromper o curso anterior.

Perguntados sobre suas motivações iniciais para a decisão de estudar a língua inglesa todos os entrevistados sinalizaram, dentre outros motivos, a necessidade do inglês para capacitação profissional.

A1, por exemplo, declarou:

A1: "Inicialmente eu gostaria de aprender a língua, isso é fato. Só que o auge foi o momento em que eu fui numa entrevista de emprego, o valor do salário era de 15 mil reais e nesse exato momento, no final da entrevista, tinha eu e outro candidato e a pessoa entrou falando inglês em sala e aí [...] eu não acompanhei e perdi a vaga".

Apesar de sua motivação inicial ser simplesmente conhecer a língua (motivação intrínseca), A1, hoje, também é motivado pelo fato de haver passado por uma experiência desagradável em relação à sua qualificação profissional.

A2, como citado anteriormente, pretende partir para um curso de mestrado após receber o certificado do curso de inglês.

A3, ao afirmar o porquê de iniciar o estudo da língua inglesa diz:

A3: Porque é fundamental, [...] é obrigação hoje [...] tem a copa do mundo, tá chegando [...] e eu trabalho na parte de aviação, então recebo pessoas de outros países [...], tem duas ou três pessoas que falam o inglês lá, mas se eu soubesse, eu estaria ali naquele círculo.

É possível notar que A3 considera o aprendizado do inglês como enriquecimento cultural e capacitação para que se possa comunicar com pessoas de vários lugares do mundo.

Além disso, A4 expressou, além da questão da capacitação profissional, seu desejo de viajar para um país de fala inglesa e, com isso, se sente ainda mais motivada a avançar em seus estudos de inglês.

A4: Na verdade, desde quando que comecei a fazer faculdade eu vi a importância, porque, na informática, a maioria das coisas são em inglês, [...]. Segundo, porque agora eu to pretendendo viajar [...] e com certeza eu vou precisar do inglês. Acho que as duas coisas são as motivações pra aprender o inglês, mas por gostar não.

Nota-se que a aluna está extrinsecamente motivada, pois, com base em Guimarães (2001) se ela não necessitasse do inglês para alcançar seus objetivos, talvez não se sentisse motivada a realizar tal atividade. Perguntados sobre o motivo de permanência no centro de ensino em questão, os alunos A1, A3 e A4 citaram

fator de localização da escola (perto do trabalho ou de casa), o que faz com que o estudo do inglês se torne de mais fácil acesso aos alunos. Observa-se também a questão da afetividade na motivação para aprender, pois A2, por exemplo, declarou o seguinte:

A2: [...] aqui eu vejo um ambiente acolhedor. Todo mundo se conhece.

Isso mostra que a aluna permaneceu na escola por causa do ambiente proporcionado pelas relações interpessoais. Ainda relacionado à afetividade A3 afirma que permaneceu por causa do professor:

Entrevistadora: O que te fez permanecer aqui?

A3: Na escola?

Entrevistadora: Sim.

A3: O professor.

O aluno coloca a figura do professor como responsável por sua permanência na escola, isso demonstra que sua relação tem contribuído com seu aprendizado.

Além desses fatores de permanência, A1 diz:

A1: [...] quando eu comparei com os cursos que eu já tinha feito e como eu estava desde [...] o básico e agora, a evolução que eu tive. Então não vale direcionar a um outro curso.

Percebe-se, portanto, que a percepção do aluno de seu próprio desenvolvimento o motiva a continuar investindo seus esforços no estudo da língua inglesa.

Todos os alunos afirmaram estarem motivados para continuar seus estudos da língua inglesa no centro de ensino pesquisado, porém A2 interromperá seus estudos porque irá priorizar um curso de mestrado e A3 tem a intenção de fazer uma pausa de um semestre no curso, porque pretende viajar para os Estados Unidos.

Ainda com o objetivo de identificar a trajetória dos adultos em seu processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua, os professores foram entrevistados. Ao serem questionados a respeito de suas crenças quanto aos fatores de motivação dos alunos, todos os professores entrevistados apontaram a questão do enriquecimento do currículo e capacitação profissional do adulto:

P1: Hoje em dia a maioria procura mesmo pra “coisa” profissional... hoje em dia o inglês tem sido pré-requisito, não é nem *plus*, né?!

P2: O adulto se vê forçado a estudar por questões de engrandecimento, de enriquecimento de currículo.

P3: Motivação não falta fora da escola [...] hoje você raramente consegue um bom emprego sem ter o inglês ou sem ter uma segunda língua. Principalmente sendo o inglês.

P4: os adultos, a grande maioria [decide estudar inglês], por questões de trabalho, ou viagens.

Suas respostas demonstram certa concordância com as respostas dos alunos. Conhecendo os fatores de motivação de seus alunos e refletindo sobre eles, esse professor pode trabalhar para que seus alunos mantenham-se ativos em seu processo de construção de conhecimento (BZUNECK, 2001).

P2 e P4 falam dos alunos mais jovens em estudar inglês para passar em processos seletivos para ingressarem na universidade. Porém, P2 ainda critica o fato de algumas pessoas (principalmente no interior) estudarem inglês por que a maioria das pessoas afirma que é necessário estudar a língua:

P2: “Como eu já morei em interior, eu percebo que as pessoas estudam inglês, porque parece que todo mundo fala que tem que estudar inglês, fala que é importante, mas eles não sentem a verdadeira importância. [...] As pessoas [...] de locais mais remotos não veem a necessidade tão gritante que o segundo idioma possui, e também como eu digo, não sei se as pessoas daqui vêem essa necessidade, ou se vêem e sabem que existe essa necessidade, de repente acabam estudando por estudar ‘ah, eu sei que eu estudar, vou conseguir um certificado, vou apresentar aqui no meu trabalho, vou ter um rendimento maior’, ou coisa do gênero”.

P2 expressa a questão da motivação extrínseca daquele que estuda a língua inglesa em resposta a uma demanda externa/social a fim de obter recompensas, no caso do exemplo dado por P2, sociais, materiais e de reconhecimento (GUIMARÃES, 2001) . P3 considera que, por ser universal, a língua inglesa é procurada quando o aluno pretende fazer uma viagem internacional e enriquecer-se culturalmente:

P3: tanto o profissionalmente quanto, pra qualquer país que você vá, você pode usar o inglês pra se virar, né, é uma língua universal, como todo mundo sabe. Então tanto pra lazer, como pra área profissional, a língua

inglesa te ajuda e te faz crescer é cultura, é aprendizado sempre. Isso já motiva bastante a maioria dos meus alunos.

P3 apresenta em sua fala sua crença em relação às motivações extrínsecas e intrínsecas de seus alunos.

Todos os professores já tiveram alunos que evadiram o curso ao longo de sua atuação profissional. Eles apontam como causa disso, principalmente, a questão da falta de tempo, questões financeiras e mudança para outra cidade ou outro local que dificulte o acesso à escola. P1 ainda conta que, no presente semestre, uma de suas alunas evadiu porque era muito tímida e não queria participar das atividades em sala de aula.

P1: "Olha, pelo que eu sei eles estão primeiro curso. Mas você sabe se alguém já? Dos alunos mais novos teve uma que desistiu porque ela era muito tímida, ela não queria participar de nada na sala de aula".

As crenças dos professores entrevistados quanto ao que motiva os alunos estudarem inglês demonstram que de certo modo tais professores se atentaram para alguns fatores que permearam a trajetória de aprendizagem de seus alunos, porém, nenhum deles citou o próprio professor como fator de influência na interrupção do curso por parte dos alunos.

### *3.2 - Influência da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua*

A partir da constatação do contraste entre as opiniões dos alunos e professores em relação à responsabilidade do professor na motivação e permanência dos adultos em cursos de inglês, a entrevista teve também como objetivo a identificação da influência da relação professor-aluno no processo de aprendizagem do inglês como segunda língua.

Quando perguntados a respeito de seu relacionamento com o professor (a) de inglês, os alunos entrevistados afirmaram em unanimidade que possuem um bom relacionamento com seus professores e que tal relacionamento influencia no processo de aprendizagem e motivação para permanecer no curso. Segundo os

entrevistados, esse bom relacionamento causa um ambiente confortável em sala de aula, no qual os alunos se sentem livres para participar sem medo de errar.

A3 comenta:

Entrevistadora: Como é seu relacionamento com seu professor (a) de inglês?

A3: É bacana, é troca de conhecimento.

Entrevistadora: Em sua opinião, esse relacionamento influencia em sua motivação para aprender e se manter no curso?

A3: Com certeza, porque tanto eu me cobro como eu cobro dele. Eu busco que ele me mostre o caminho [...] e eu, pela bagagem, eu também sou instrutor, então eu procuro passar pros alunos aquilo que eu queria que passassem pra mim.

Indo ao encontro de uma abordagem sociocultural, A3 deixa claro que, em seu relacionamento com o professor, há troca de conhecimentos. Seu professor media seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que o próprio aluno interage com seus pares ensinando e aprendendo. A1 complementa a idéia de A3 afirmando:

A1: O fato de ele (o professor) ter uma paciência de Jó, isso realmente facilitou bastante, além do conhecimento todo, ele conseguir mudar a estratégia para que eu compreenda. [...] Por exemplo, [...] o curso que eu tive anterior focava um pouco mais a gramática, e não tanto a conversação [...]. O professor chegava e passava a gramática, você simplesmente anotava, mas não tinha esse envolvimento, não tinha aquela motivação [...] Qual a diferença aqui? Tem um método, a técnica do professor e o método também, a situação envolve. Você brinca, você faz comentários, você força o inglês. O professor é super envolvente, então as coisas fluem com muito mais facilidade”.

Nota-se que A1 atenta para o fato de que um professor envolvente, que procura motivar seus alunos por meio de diversas atividades, facilita a aprendizagem da língua inglesa. Isso reforça a questão da troca, das relações interpessoais como lugar onde se constrói conhecimento.

Durante a entrevista foi pedido que os professores pensassem em uma das turmas com as quais trabalha no centro de ensino. A partir disso, o professor deveria falar sobre o seu relacionamento com seus alunos bem como suas crenças sobre a influência dessa relação com a aprendizagem, motivação e permanência de tais alunos no curso.

Todos os professores entrevistados afirmaram ter um bom relacionamento professor-aluno e concordam que esse fator influencia, sim, na trajetória de aprendizagem, motivação e permanência dos alunos no curso. Isso foi atribuído a fatores diversos, apresentados a seguir.

P1 tomou como base para suas respostas uma turma em nível intermediário indo para o avançado. Já P2 em sua turma do grupo personalizado (PPT) o qual reúne pessoas de vários níveis diferentes em uma mesma sala de aula. P3 e P4 consideraram suas turmas em nível básico (iniciantes).

P1, por exemplo, fala da proximidade de idade entre ela e as suas alunas:

P1: Acho que talvez por eu ter uma idade próxima da delas, pouca diferença, uns 4 ou 5 anos, elas meio que se relacionam mais, se sentem mais à vontade pra errar, perguntar alguma coisa. Talvez se fosse um professor bem mais velho elas não se sentiriam tão à vontade. (...) Quando elas acertam os exercícios eu falo *great* e quando elas colocam uma idéia muito boa eu digo "realmente, foi uma ótima idéia". E quando elas erram, eu nunca falo assim, "ah, fez errado", mas eu falo "você pode usar isso daqui, fica melhor".

A professora encontra nessa relação, liberdade para encorajar os alunos a partir dos acertos e mostra outros caminhos a percorrer a partir dos erros sem dizer, enfaticamente, "você errou". P1 conta ter experimentado a questão da influencia da relação professor-aluno, em espaços onde é aluna:

P1: Quando você não gosta do professor parece que a pessoa se fecha, assim, não quer ouvir o que ele tem pra dizer.

Ela enfatiza a questão da afetividade e bom relacionamento com o professor. P2 ressalta a importância de se envolver mais com o aluno, e nessa relação encorajar o aluno:

P2: Encorajo muito os alunos, inclusive eles falam assim: 'ah, você é muito falso', porque sempre que o aluno acerta eu sempre falo *you're the best, you're excellent, wonderful, perfect*. 'Ah, mas você fala isso pra todo mundo', mas na verdade é porque eu acho todo mundo isso. Eu não falo da boca pra fora [...] eu acho que isso é interessante pro aluno, ele acaba se sentindo 'tô fazendo direito, tô recebendo elogios' [...] eu me relaciono muito bem com alunos, coisa que eu não me permitia fazer antes, porque eu achava que uma relação muito íntima com o aluno acabaria sendo um problema. Então, hoje em dia, eu me permito mais com os alunos, depois que eu vim pra essa unidade.

Com isso percebe-se a acessibilidade em que o professor se coloca em relação aos alunos, fato que ele considerou anteriormente como estratégia pedagógica. P2 afirma que esse é o diferencial para que um aluno permaneça em determinado curso de inglês, já que cursos são oferecidos em todo o lugar:

P2: [...] curso de idiomas você tem em toda esquina [...]. Tem uma variedade enorme de possibilidades, mas acho que é isso (a relação entre professor e aluno), que acaba fazendo a diferença, sobretudo pra manter o aluno.

O professor, alcançando os processos de pensamento do aluno e suas bases motivacionais, por meio de estratégias, encontra a possibilidade de trabalhar com as potencialidades desse aluno (TACCA, 2008).

P3 atribui sua boa relação professor-aluno à maturidade dos alunos e sua motivação para aprender, com isso, forma-se um ambiente propício para encorajamento e correção de erros sem, constrangimentos.

P3: a turma da noite tem só adultos, tem um adolescente de 13 anos, mas eles são todos maduros e estão dispostos sempre, estão lá porque querem, e todos tem o propósito de aprender, uns profissionalmente, outros por lazer, mas todos eles têm a intenção de aprender porque querem. Eu tenho um bom relacionamento com eles [...] Eles preferem uma exposição do erro mais direta, pra que eles possam perceber que erraram e fazer com que eles cresçam e melhorem a pronúncia.

Nota-se então, não só a relação professor-aluno, mas também os objetivos do aluno, suas motivações, como fator de importância no processo de aprendizagem do aluno. P3 considera muito importante que o professor seja acessível ao aluno:

P3: A interação aluno-professor é diretamente proporcional [...], se o professor se torna alguém num pedestal o aluno tende a não gostar tanto do curso como aquele professor que se mostra mais disponível, tá lá pra ajudar e realmente escutar e mostrar interesse real em tentar ajudar o aluno. [...] Na relação professor-aluno, não necessariamente precisam ser amigos, [...], acho que manter um relacionamento profissional é fundamental, mas se mostrar disponível, alcançável aos alunos.

Com isso, P3 relaciona proporcionalmente a relação professor-aluno e a continuidade do aluno no curso de língua inglesa.

P4 diz não se colocar em posição de autoridade na sala de aula:

P4: [...] eu evito aquela postura de autoridade que não funciona. Eu acho que o professor tem que ser uma pessoa que vai mostrar o caminho, você é

parte do processo. Eu acho que aquele professor autoritário [...] não funciona. Os alunos podem ficar intimidados na hora de dúvida. Então eu acho que um professor que tem um relacionamento mais próximo com o aluno, [...] em que o aluno se sente à vontade para perguntar [...] ou quando o professor aponta o aluno, ou o faz sentir encurrulado ou ridicularizado ou diminuído de alguma forma por não saber algo [...]. Quando eu sinto que o aluno tá ficando sem-graça eu o ajudo a responder.

É possível perceber que P4 se vê como parte do processo de aprendizagem. Segundo a entrevistada, o professor autoritário, contrário ao que permite um relacionamento de amizade, não deixa os alunos à vontade para tirar dúvidas, o que os faz sentir-se diminuídos de alguma forma, concordando assim, com P3 quando aponta a importância de não se colocar em posição de autoridade na sala de aula, entendendo seu papel como o de mediadora no processo ensino-aprendizagem.

Verifica-se, portanto, que tanto alunos e professores identificam e reconhecem a importância de sua relação no processo ensino-aprendizagem. Os professores, de acordo com os resultados, procuram dar abertura a seus alunos para que participem e estes se sentem à vontade para atuar na construção de seu conhecimento da língua inglesa.

### 3.3 - *Estratégias para ensinar e aprender a língua inglesa:*

Com o fim de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos adultos para aprender inglês como segunda língua, bem como suas dificuldades e facilidades, a entrevistadora perguntou aos alunos sobre as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula.

Os adultos relataram que, em sala de aula, os professores lançam mão de algumas estratégias ou atividades para auxiliar no ensino de língua inglesa:

A1: Inicialmente, quando eu estava me adequando ao processo era só bate-papo direto, algumas brincadeiras e tal. Hoje em dia começou alguns jogos, que foram perfeitos, começou a forçar um pouco a conversa *in English*.

A2: Assim, muitas vezes ele (professor) pára a aula e faz jogo com a gente, faz brincadeiras... então isto é bacana.

A3: São as abordagens, dúvidas, questionamentos ao longo de toda a lição, as revisões, conversa em inglês entre os alunos.

A4: Quando tem aquelas lições que a gente tem que escutar e responder as perguntas do livro, toda vez ele (o professor), pede pra gente escrever as perguntas, então eu acho isso bom, porque força a gente a escrever realmente o que a gente tá entendendo, então acho que isso aí ajuda muito, pelo menos pra mim, né, porque eu tenho essa questão de aprender melhor quando eu escrevo.

A1 e A2, os quais são do nível intermediário, apontaram a questão dos jogos e brincadeiras que conduzem o aluno à prática de conversação, porém isso não foi observado nas estratégias utilizadas com A3 e A4, alunos dos níveis básicos. Em tais níveis observa-se que os alunos reconhecem o diálogo e a audição como estratégias que facilitam sua aprendizagem.

A1 e A3 afirmam que sempre fazem as tarefas de casa recomendada pelos professores, se sentem motivados a isso para que tenham um bom aproveitamento na aula seguinte. A2 e A4 afirmam que nem sempre estudam em casa, principalmente, por falta de tempo: a primeira estuda inglês na escola duas vezes na semana das 19:30 à 21:00 horas e a segunda estuda aos sábados de manhã das 9:00 ao meio dia, pois durante a semana ela trabalha de manhã, à tarde e à noite, não sobrando tempo para outras atividades.

Perguntados quanto às atividades extra-classe, ou seja, atividades que os alunos procuram realizar por si mesmo, sem o professor precisar recomendar, os entrevistados A1 e A3 afirmaram fazê-lo com freqüência, por meio do uso da internet, busca de materiais de outras escolas, livros de história, filmes etc. Já as alunas A2 e A4, por não terem tempo e motivação, acabam por deixar tais atividades em segundo plano. A3 às vezes escuta o CD que vem com o livro didático em casa, mas isso por orientação do professor.

Perguntados sobre a relação dos temas trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana, todos os alunos afirmaram que os assuntos trazidos nas aulas (presentes no material didático) estão sim dentro de sua realidade. A2 e A3, por exemplo, afirmam:

A2: [...] ele (o material) fala exatamente... é como se tivesse alguém pra mudar pra um outro país né. [...], por exemplo, ano que vem eu quero ir aos EUA. Então, quer dizer, se eu for, então esse ano, eu já tive lições bem voltadas para.

A3: por exemplo, aqui tem algumas lições que ensinam o que você faz quando chega num hotel, por exemplo, então são coisas que, se você sai do país é fundamental.

Isso faz com que os conteúdos aprendidos se tornem significativos aos alunos, tornando-os mais participativos e reflexivos em relação à sua aprendizagem (TACCA, 2008).

A1, A2 e A3 dizem que eles têm a oportunidade de propor temas de seu interesse durante as aulas e que isso influencia positivamente sua aprendizagem e permanência no curso.

A1: Isso eu faço quando eu faço direto quando eu tô no processo normal de aprendizado. [...] Eu dou uma parada um momento e ele (professor) me explica o assunto que eu tô querendo.

A1 é matriculado na modalidade personalizada de ensino, por isso tem liberdade de parar no meio da lição e propor algo de seu interesse. A2 e A3 também participam dessa modalidade de ensino e quando perguntados se há espaço para que os alunos digam o que querem estudar eles dizem:

A2: Sim. O tempo todo. Mas normalmente o grupo está muito focado naquilo que está aprendendo, então momentos não surgem, mas espaço tem.

A3: O professor deixa isso aberto [...] quem se dedicar extra-classe e levar isso a ele, ele vai ajudar, senão... eu sei que todas as vezes que eu pergunto alguma coisa, coloco algum questionamento, ele me ajuda, mas eu acho que parte muito do aluno [...] isso motiva a continuar no curso, com certeza.

Pode-se afirmar, então, que um dos motivos para que as aulas de língua inglesa sejam conduzidas apenas pelo professor, é a não iniciativa dos próprios alunos. Nem todos os alunos se colocam como ativos no processo de ensino-aprendizagem, muitos esperam que o professor os ensinem, oportunizando uma abordagem mais tradicional da aprendizagem, onde o professor transmite o conteúdo previsto pela escola. Apenas A4 afirma que “até o momento não” houve espaço para que os alunos propusessem assuntos de seu interesse em sala de aula.

Quando perguntados acerca do que poderia mudar na aula do professor, não surgiu muitos aspectos, mas os alunos de nível básico (A3 e A4) expressaram

que gostariam que o professor trouxesse à aula atividades diferenciadas como vídeo e exercícios nos quais pudessem praticar a habilidade da fala.

Sobre as maiores dificuldades e facilidades no aprendizado do inglês, os alunos expressaram diferentes opiniões havendo alguns pontos em comum. A1 e A3 expressaram sua dificuldade em relação à compreensão auditiva:

A1: A facilidade toda é conseguir aprender a gramática, [...] isso eu consigo fazer bem fácil. A minha maior dificuldade é escutar, não é nem o falar, é compreender. [...] Eu ainda to naquela fase de criar a frase em português e traduzir pra poder levar, e isso eu me perco totalmente nesse sentido.

A3: Facilidade é que eu sou muito dedicado, mas a dificuldade, ainda, é ouvir e a pronúncia também.

Para A1 e A3 é difícil compreender o inglês falado, principalmente por um nativo (os alunos têm contato com esse tipo de habilidade por meio dos CDs e vídeos que o material apresenta). A2 diz ter dificuldade na compreensão de alguns aspectos da gramática, especialmente tempos verbais, fato que é oposto a A1, que afirma ter facilidade na parte gramatical:

A2: A maior facilidade, eu acho, que é a base que eu tive... então assim, é igual andar de bicicleta... a gente não esquece de vez... a gente puxa da memória... mas a dificuldade eu confesso que é essa coisa do tempo verbal, o verbo participio... é uma confusão esses verbozinhos... então isto me confunde mesmo, mas a parte gramatical.

A4 tem mais dificuldades na fala (pronúncia), mas considera fácil a escrita e leitura da língua:

A4: [...] a fala pra mim é o mais difícil.

Os alunos apontaram como aspectos que eles mais gostam nas aulas de inglês: o fato de poder se comunicar de várias formas (A1), o professor (A2), a leitura e a escrita em inglês (A4). Os aspectos que os alunos menos gostam são: se sentir perdidos ao escutarem uma frase em inglês (A1) (principalmente por ainda estarem muito vinculados à língua portuguesa), estudar gramática e produzir textos em inglês (A2), falar inglês em sala de aula (A4). A3 não expressou suas opiniões a respeito do que gosta e não gosta nas aulas.

Nota-se uma contradição aqui, pois ao mesmo tempo em que A4 afirma que gostaria de ter mais oportunidades de falar inglês em sala, ela diz não gostar de ter que fazer isso. Tal contradição pode representar as motivações da aluna em estar no curso. Os motivos relacionados à necessidade de capacitação para o trabalho e para comunicar-se no exterior, fazem com que a aluna busque um conhecimento por julgá-lo importante ou necessário, ou seja, por uma motivação extrínseca, não buscando o conhecimento pelo conhecimento, ou seja, estando intrinsecamente motivada (BZUNECK, 2001).

Foram feitos mais alguns questionamentos com relação às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do centro de ensino como estratégias para se ensinar inglês. Todos os professores afirmaram que seguem a metodologia da escola, orientada, principalmente, pelo material, mas também se utilizam de atividades extras como música, filmes, seriados e jogos em inglês em sala de aula, orientando também seus alunos a entrarem em contato com esses materiais fora da escola. P2 também dá importância ao ambiente da sala de aula:

P2: Não existem possibilidades de se aprender através do acerto, até porque a gente acerta e nunca mais se lembra que acertou [...]. Então eu deixo o aluno muito à vontade pra errar, eu gosto de envolver o aluno e deixar ele tranquilo pra falar, pra participar. Deixo o aluno muito livre pra ser ele mesmo, cometer erros, pra ele perceber que eu não tô aqui pra julgá-lo se ele errar ou não, se ele acertar ou não. [...]. Outra coisa é nunca expor o aluno, o erro que ele comete, porque isso pode acabar bloqueando. [...] mas das práticas que eu uso eu gosto muito de trazer o inglês pra realidade do aluno, pra aquilo que ele precisa [...] gosto de dar exemplos que sejam corriqueiros pro aluno, que sejam coisas que ele veja como palpáveis, [...] eu tento, [...] me envolver com a atmosfera do aluno, acho que isso é mais produtivo do que a gente ficar num certo patamar diferente do aluno.

Percebe-se, então, que P2 encara o envolvimento com o aluno e o ambiente que se cria em sala de aula a partir disso, como uma estratégia pedagógica. Isso vai ao encontro da fala da A4, quando conta sua trajetória de aprendizado e do P3 ao falar da relação professor-aluno.

Ainda em relação a estratégias pedagógicas, P3 considera importante a troca de informações sobre culturas de países de fala inglesa em sala de aula:

P3: Peço, então, pra eles começarem a ver os filmes em inglês, a procurar um pouco sobre a cultura de outros países, escutar música também só em inglês já ajuda bastante eles a treinarem tanto gírias, quanto a pronúncia formal e informal.

Por meio da entrevista, verificou-se que os professores gastam em média meia hora para preparar as lições, exceto P2, que é também coordenador da escola e por ficar em média 12 horas no ambiente da escola, não pôde mensurar o tempo gasto na preparação de aulas. Esse tempo de meia hora na preparação das aulas se deve ao fato de que o material já traz as etapas que devem ser trabalhadas durante a aula e os professores só precisam estudar as lições. Os professores afirmaram gastar mais tempo quando preparam atividades extras ou diferenciadas.

A percepção dos professores a respeito das dificuldades e facilidades de seus alunos adultos na aprendizagem de uma segunda língua foi, de modo geral, relacionada à dedicação fora da sala de aula, por meio de atividades que envolvam o inglês (músicas, internet, filmes etc.).

P1 afirma:

P1: O que facilita [...] é que elas (alunas) gostam muito de seriados e procurar músicas e se elas não entendem a palavra procuram ou perguntam [...], e pra dificultar, não sei, acho que elas só têm mais dificuldade quando é um conteúdo um pouco mais complicadinho, assim, de gravar... por exemplo algumas exceções à regra.

Verifica-se que, a partir da motivação das alunas, de querer compreender os seriados e músicas, o ensino-aprendizagem acabou por tornar-se mais leve e prazeroso, além de possuir significado.

Já P2 expressa sua opinião da seguinte maneira:

P2: O que eu acho que dificulta é aquela idéia que o aluno tem muitas vezes que é assim “eu to indo lá porque eles vão me ensinar inglês”. Nunca é o aluno que vai aprender inglês. Eles esperam que a gente introduza o idioma na cabeça dele. Então, o aluno não percebe que há um processo cooperativo [...]. Eu imagino que haja 50% de ação da escola e 50% de ação do aluno [...]. Em detrimento de outras coisas a se fazer [...] o inglês acaba ficando sempre como última opção, então isso dificulta bastante. E o fato de não se dedicar em casa, que é uma coisa que eu sempre peço aos meus alunos [...]. Quanto mais contato eles tiverem com o idioma é melhor, porque aqui a gente tem contato com a língua três horas por semana, é um contato muito pequeno, o ideal é que eles continuem praticando em casa, então eu ensino alguns exercícios pra eles estudarem, algumas técnicas, indico sites, áudio, textos, vídeos, porque eu acho que o aluno que realmente tem disponibilidade e vontade acaba aprendendo muito mais rápido do que outros. Além dessas técnicas é aquilo que eu tinha falado desde o princípio, quando o aluno se dispõe realmente a aprender.

Para P2, então, a responsabilidade na construção do conhecimento é igualmente do professor e do aluno, há um processo cooperativo, de troca entre os dois sujeitos. Ainda na fala de P2, pode-se verificar que o professor considera de muita importância que o aluno esteja intrinsecamente motivado para que possa investir esforços em construir conhecimento.

P3, diferindo um pouco de P2, diz:

P3: Acho que em qualquer aprendizado, 80% é esforço do aluno e 20% é esforço do professor. Porque aquele aluno que se esforça, que estuda em casa, que busca, que tem curiosidade, ele vai facilitar muito a sua vida ter um rendimento muito maior do que aquele que não faz. O professor pode ser o melhor do mundo, mas se o aluno não fizer a parte dele que é muito maior que a do professor, não vai ter rendimento.

Fica muito claro também a questão de que o processo de aprendizagem não é verticalizado, mas parte da relação entre professor e aluno, sendo o aluno o ator principal na construção de seus conhecimentos (FREIRE, 2005). P3 afirma, no trecho acima, que a responsabilidade do aluno é ainda maior que a do professor. P4 concorda com os demais professores sobre a questão da atividade extra-classe, mas aponta a questão da dedicação dos alunos como um fator que influencia o aprendizado da língua inglesa:

P4: o material facilita, o contato com a língua em casa, ouvir novamente o CD, ou o contato com o idioma pela internet, por que no final todos terão o mesmo certificado mas aquele que, além do material sempre busca algo extra, terá um conhecimento mais abrangente. O que dificulta: faltas. Quando eles faltam muito eles ficam desestimulados.

P4 aponta a ausência nas aulas como algo que acaba por dificultar a aprendizagem dos alunos. A falta da interação e a interrupção na seqüência das aulas, na opinião da professora, desestimulam seus alunos.

Ao questionar sobre as facilidades do ensino de inglês, as respostas foram diversas e relacionadas a aspectos como conteúdo, a motivação dos alunos, questões culturais, entre outras.

P1 afirma ser fácil “passar” o conteúdo em geral:

P1: mais fácil acho que é o conteúdo mesmo, vocabulário, áudio, estruturas. E o que eu acho mais complicadinho é ficar lembrando de coisas de gramática, classes gramaticais, nomenclatura, tudo direitinho pra poder passar pros alunos, porque muitas vezes você sabe usar, você sabe em

que se usa, mas tem que saber: isso aqui é um advérbio ou uma conjunção?!

Nota-se, aqui, que P1, talvez por estar atuando como professora há pouco tempo, se coloca no papel de transmissora de conhecimento, não buscando uma relação de cooperação e interação professor-aluno. Percebe-se que sua concepção de ensino-aprendizagem é próxima àquela que Paulo Freire (2005), nomeia como bancária. P1 apresenta um discurso próximo à abordagem tradicional da educação, na qual não há construção de conhecimento a partir da interação social, mas comprehende o aluno como receptor de informações.

P2 sente que na unidade pesquisada é bem fácil ensinar inglês e aponta alguns aspectos que, em sua opinião dificultam o ensino do inglês:

P2: Esta unidade em particular é muito fácil de trabalhar com os alunos, [...] acho que dar aula aqui é muito fácil, porque as pessoas se mostram mais interessadas.

P2 associa a facilidade de ensinar inglês ao fato dos alunos nesse contexto serem muito interessados, ou seja, motivados. Isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem não seja vertical, mas horizontal.

P3 considera fácil trabalhar com alunos que já têm uma pré-disposição a aprender a língua:

P3: Facilidade é trabalhar com alunos que [...] já têm uma pré-disposição a aprender a língua e a dificuldade é fazer com que alunos que não tenham essa pré-disposição consigam pegar a pronúncia direitinho e entender as regras gramaticais, nos livros iniciais. E trabalhar também com alunos nos livros mais avançados preposição, sempre foi a maior dificuldade que eu senti com os alunos.

Compreende-se essa pré-disposição é compreendida aqui como facilidade ou habilidade para aprender inglês.

E P4 diz que o material projetado especialmente para o ensino de alunos brasileiros facilita sua prática de ensino de inglês:

P4: [...] eu acho que algumas questões, principalmente, gramaticais que os alunos têm mais dificuldade, dependendo do material, isso eu acho que é um pouco minimizado, porque quando você tem um material que é voltado para brasileiros, para pessoas que falam português, né, o ensino de língua inglesa para brasileiros, então você já tem um material um pouco projetado, pensado para aqueles alunos que falam determinado idioma.

Em relação às dificuldades do ensino de inglês P2, P3 e P4 concordam que um fato que dificulta o ensino do inglês é a deficiência no domínio da gramática, fala e escrita na própria língua materna:

P2: Então as maiores dificuldades que eu sempre tive foi com adolescente, que vêm estudar porque o pai e a mãe obrigam, ou de repente a rebeldia em sala de aula ou até mesmo dificuldade com o próprio idioma, de não conhecer ou não saber falar o próprio idioma, não saber escrever no próprio idioma. Pra aprender outro eu acho bastante complicado.

P3: [...] gramática né... sempre mais complicado para os alunos, [...] eu acho que, também, às vezes, por eles não dominarem a própria língua em termos, assim a língua culta, as regrinhas [...] então, às vezes, eles não conseguem identificar, na outra língua (inglês), ou tem alguma dificuldade.

P4: [...] mas dificuldade mesmo [...] eu acho que... gramática né... sempre mais complicado pros alunos, ainda mais... eu acho que, também, às vezes, por eles não dominarem a própria língua em termos, assim a língua culta, as regrinhas... então, às vezes, eles não conseguem identificar, na outra língua, ou tem alguma dificuldade.

P2 acrescenta ainda:

P2: as maiores dificuldades que eu sempre tive foi com adolescente, que vêm estudar porque o pai e a mãe obrigam, ou de repente a rebeldia em sala de aula.

Ou seja, para P2, alunos que estudam inglês por obrigação, ou seja, alunos que não estejam intrinsecamente motivados, também tornam mais difícil o ensino da língua.

Perguntados sobre o que os professores gostam e não gostam na sua atuação como professores de inglês P2, P3 e P4 concordaram ao afirmar que gostam de ver progressos no desenvolvimento dos alunos, em relação ao conhecimento e gosto pela língua inglesa. P1 afirma gostar e passar o conteúdo que sabe para seus alunos “quando eles entendem bem” e diz não gostar quando tem problemas de indisciplina em sala de aula:

P1: [...] a parte mais chata é quando eles não colaboram mesmo. Este semestre eu tô tendo alguns problemas com alguns alunos mais novinhos. Problemas de disciplina é a parte mais chata.

P2 não gosta de não ter seus esforços reconhecidos pelos alunos, porém entende que é recompensado por meio dos resultados e esforços de tais alunos:

P2: O me deixa mais triste, mais decepcionado é quando a gente se esforça a ponto de se doar pra aquilo e ver que você não tá tendo resultado. Acho que isso é o mais frustrante, acima do salário baixo, acima de dificuldade com aluno, acima de aluno problema. Eu acho que o meu maior problema é esse, eu me dedicar, eu me esforçar aqui [...], me dedicar ao máximo e ver que no final do processo o aluno não me acompanhou, de repente eu andei nessa estrada toda sozinho.

P3 não gosta do fato de alguns alunos estarem estudando inglês por motivações externas e não porque gostam da língua:

P3: [...] o que eu menos gosto são alunos que vem forçado, que não gostam de aprender inglês, não têm vontade nenhuma de aprender a língua.

Isso demonstra que a motivação é um grande fator de influência na relação professor-aluno e, consequentemente, nos resultados de aprendizagem decorrentes de tal relação.

Já P4 coloca sua insatisfação em relação à questão financeira como fator de reconhecimento de seu trabalho, também aponta a indisciplina em sala de aula:

P4: [...] a nossa atividade (atuação como professor) não é tão mecânica assim. [...] O professor trabalha antes da aula, [...], leva trabalho para casa, tem que ter esse cuidado de observar, os alunos, o grupo [...], então são várias coisas que o professor tem que fazer [...], eu não acho justo que o professor ganhe só pela hora [...], isso eu não gosto, e às vezes, o que eu acho cansativo de ser professor é aquela coisa de você lidar com criança e indisciplina [...], faz parte de ser professor também, mas é uma coisa que, às vezes, pode ser cansativa.

Tal insatisfação da professora pode desmotivá-la em sua prática pedagógica e influenciar a aprendizagem do aluno na língua inglesa, pois se o professor não está interessado em encontrar os meios pelos quais os alunos pensam e se sentem motivados a aprender (TACCA, 2008), então não atua de maneira a construir o conhecimento com seu aluno, mas apenas cumpre o programa proposto pela instituição para a qual trabalha.

Quando questionados a respeito de suas opiniões em relação ao material didático utilizado pela escola, P1 e P4 afirmam que um ponto positivo a respeito do material é a maneira que apresenta o conteúdo, com assuntos relacionados à vida do aluno, porém, P4 acrescenta a questão do material ter sido pensado para um público brasileiro, como marcado em sua fala anteriormente. P2 gosta do fato de que o material permite ao aluno “a possibilidade de o aluno vivenciar e entender o idioma de forma estrutural, porque a gramática não é o foco principal da metodologia, mas é o que suporta a metodologia”. P3 afirma que o material dá autonomia para o professor atuar em sala, apesar de esboçar um roteiro de aula a ser seguido.

Os aspectos negativos do material foram relacionados mais às questões estruturais, pois nenhum professor criticou os conteúdos apresentados pelo livro, exceto P4 que considera o tema de algumas lições não muito interessantes para os alunos. P1 diz que a ordem das seções apresentadas nos livros didáticos do curso é muito rígida e repetitiva, desse modo, o aluno já sabe o que está por vir em cada etapa da aula. P2 considera que o material está um pouco compacto (talvez por motivos comerciais) e, no material de áudio, os diálogos não soam muito naturais. P3 não gosta do fato de que de vez em quando a lição não cabe em 3 horas (carga horária de aula semanal) e às vezes há lições que são muito pequenas para o período de 3 horas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber por meio das entrevistas semi-estruturadas que a trajetória dos alunos na aprendizagem do inglês como segunda língua, não foi muito positiva até o presente momento. Marcadas por certa inconstância, tais trajetórias apresentam ou descrevem alguns fatores que motivaram intrínseca ou extrinsecamente o ingresso dos alunos em cursos de inglês, assim como, sua interrupção, em cursos anteriores, e permanência no centro de ensino pesquisado.

As principais modificações identificadas como motores para a construção do conhecimento da língua inglesa foram: capacitação profissional, enriquecimento de currículo e desejo de conhecer outras culturas utilizando-se da língua inglesa como instrumento de interação social e compreensão do outro, tais motivações caracterizam-se como de natureza extrínseca, de acordo com Bzuneck (2001).

A permanência dos alunos no centro de ensino pesquisado é, no geral, influenciada por fatores afetivos, relacionados à motivação do sujeito que aprende, a boa relação professor-aluno, e o sentimento de acolhimento no ambiente da escola. Esses fatores fazem com que os alunos não encontrem motivos para a evasão.

Observou-se também que quando os adultos possuem objetivos claros a serem alcançados, eles sentem-se mais motivados a concluir a etapa a que se propuseram. Pois, segundo Rey (2008), a aprendizagem se dá a partir da ação do sujeito que aprende.

Nesse contexto, foi possível notar que os professores entrevistados estão, em geral, conscientes das motivações dos seus alunos e reconhecem a importância de seu relacionamento com eles como fator de motivação para a aprendizagem. A maioria dos professores participantes da pesquisa procura envolver e encorajar o aluno no processo ensino-aprendizagem, fato que Tacca (2008) considera necessário para os processos de ensino-aprendizagem. Para a autora, as estratégias de aprendizagem têm que ser alicerçadas “nas relações com a utilização plena do diálogo no trabalho compartilhado” (TACCA, 2008, p.50).

Foi possível identificar na pesquisa que professores e alunos lançam mão de estratégias para ensinar e aprender. Em uma abordagem sócio-cultural, as atividades em grupo que oportunizam interação professor-aluno e aluno-aluno, como jogos e atividades de conversação, não somente geram aprendizagem, mas tornam

esse processo mais efetivo. Assim, temas relacionados à vida cotidiana do estudante fazem com que a língua inglesa não seja apenas memorizada, mas possua significados, construídos pelo próprio sujeito que aprende a partir do diálogo e troca de opiniões sobre o objeto de conhecimento (TACCA, 2008).

A motivação dos alunos para se dedicarem a atividades extra-classe, as quais permitem um maior contato com a língua, foi apontada pela pesquisa como um fator que facilita a aprendizagem, além da cooperação entre professor e aluno na construção do conhecimento. A motivação foi também indicada como algo que pode tanto dificultar como facilitar o processo ensino-aprendizagem, dependendo de qual seja a motivação do aluno. Muitas vezes, quando pretende alcançar uma recompensa ou evitar certa punição, o aluno pode acabar por não dedicar-se a seu processo de aprendizagem, mas simplesmente concluir determinadas etapas e executar as atividades propostas para determinado fim que não o de aprender a língua inglesa por si só (BZUNECK, 2001).

Segundo o resultado das entrevistas, o aluno não motivado acaba por transferir toda a responsabilidade da construção do conhecimento para o professor, se posicionando apenas como receptor de informações, não criando nada a partir disso e não buscando significar tais conhecimentos, ao contrário, apenas memorizando-os para, então, reproduzi-los (MIZUKAMI, 1986).

Em contrapartida, o aluno motivado se envolve com as atividades propostas pelo professor (BZUNECK, 2001) e investe esforços para que o conhecimento, construído por meio da interação em sala de aula, tenha significado para si, sendo capaz de aplicar o que aprendeu em sala de aula, em sua vida cotidiana. Conclui-se que os motivos que podem ser a princípio extrínsecos, sendo introjetados por meio da ação mediadora do professor na construção do conhecimento (REY, 2008) – negando uma relação verticalizada em que um se sobrepõe ao outro na tomada de decisão – contribuem, então, por meio de suas estratégias, ações e reflexões, para a formação de indivíduos intrinsecamente motivados, ativos e participantes do seu próprio processo de aprendizagem da língua inglesa. A motivação, entretanto, não é fator suficiente para que haja aprendizagem, é necessário que o professor esteja atento e atue em consonância com seus alunos – suas necessidades, motivações, conhecimento e autonomia ao longo do processo.

### **III Parte - Perspectivas profissionais**

O término do curso de Pedagogia me permite olhar para essa fase da vida prestes a se encerrar e perceber que aprendi muito, venci alguns desafios, cometí erros, percebi novos aspectos a respeito de mim mesma.

A Pedagogia permitiu-me entrar em contato com a universidade e com um universo de conhecimentos de dentro e fora da área de educação. Reconheço hoje a educação como primordial para o desenvolvimento do sujeito e transformação da sociedade.

Ao longo de todo o curso pude notar a grande responsabilidade de me tornar uma educadora e quanto importante é o compromisso que se deve ter com a educação. Não sei se esse é um sentimento normal para quem conclui um curso, mas não me sinto pronta para comprometer-me a uma entrega total à causa da educação, porém sei que esse sentimento de não estar pronta faz parte do processo de vir-a-ser do sujeito.

Por meio da maravilhosa experiência de intercâmbio internacional oportunizada pela universidade, pude aperfeiçoar meus conhecimentos em inglês. Isso fez com que eu tivesse gosto pela língua inglesa e começasse a ensiná-la a partir de minha volta ao Brasil. Com base em minhas experiências como professora de inglês, penso em buscar uma segunda graduação na área de Letras – Inglês, na qual possa utilizar os conhecimentos que adquiri por meio da Pedagogia e agregá-lo a esse contexto mais específico. Às vezes penso também em aprofundar o tema do presente trabalho, por meio de um mestrado, investigando sobre como o adulto aprende inglês.

Outro pensamento que me ocorre é finalmente tomar coragem e encarar um curso na área de saúde, apesar do receio de ter que “voltar no tempo”. Ainda tento encontrar uma maneira de capacitar-me para conciliar as áreas de educação e saúde.

## Referências

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: A busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. ; LERNER, D. ; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ed. Ática, 4 ed. 1997.

DEUS, N. A. V. de. **Adulto: aluno infiel ou incompreendido? Aspectos sociais, linguísticos e afetivos que permeiam o ensino de língua inglesa (LE) para adultos.** Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2007.

FERREIRO, E. Sobre a necessária coordenação sobre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. ; LERNER, D. ; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ed. Ática, 4 ed. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9394/96.** Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041202141358.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041202141358.pdf)> Acesso em: 20 nov.2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. ; LERNER, D. ; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ed. Ática, 4 ed. 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REY, F. G. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica.** In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2 ed., 2008.

SOARES, R. M. Professor-aluno: muito mais do que uma simples relação profissional. In: NEVES, A. B. F.; FONTENELE, L. M. S.; SILVA, R. C. O.; DIÓRIO, R. R. **Tessituras: educação, linguagem e cultura.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

TACCA, M. C. **Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno.** In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2 ed., 2008.

TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Editora Clarialuz, 2008.

VALENTE. Teoria da aprendizagem: Jean Piaget. Disponível em <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/teoria-da-aprendizagem:-jean-piaget-5147/artigo/>>. Data de acesso: 09/07/2011.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem de ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol. 7, Número 1, p. 11-19, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 4 ed., 2008

## APÊNDICE

### Roteiro da entrevista semi-estruturada: alunos

#### *A. Identificação*

- 1) Nome e Idade
- 2) Tem família em Brasília? Com quem mora?
- 3) Em que trabalha? Qual a carga horária de trabalho?
- 4) Há quanto tempo você estuda neste Centro?

#### *B. Desenvolvimento*

- 5) Conte um pouco sobre sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa. (Quantas vezes você já interrompeu um curso de inglês? O que motivou a sua desistência?).
- 6) Por que você decidiu estudar inglês? Quais foram suas motivações iniciais?
- 7) Que motivos o levaram a ingressar e permanecer neste curso de inglês?
- 8) Qual a sua maior facilidade e dificuldade no aprendizado do inglês?
- 9) O que você mais gosta e menos gosta nas aulas de inglês?
- 10) Como é seu relacionamento com seu professor (a) de inglês? Em sua opinião, esse relacionamento influencia em sua motivação para aprender e se manter no curso?
- 11) Que atividades o professor faz em sala de aula, que facilita sua aprendizagem?
- 12) Você costuma estudar inglês em casa? Faz as tarefas solicitadas pelo professor em casa?
- 13) Em que horário você estuda inglês?
- 14) Faz algumas atividades além do que a professora ou o curso solicita?
- 15) Os temas propostos durante as aulas têm alguma relação com sua vida cotidiana?
- 16) Há espaço para que os alunos proponham algum assunto de seu interesse? Se há esse espaço, tal abertura de participação do planejamento das aulas te motiva a permanecer no curso?

- 17) O que, em sua opinião, pode melhorar na aula do professor?
- 18) Pretende continuar os estudos neste Centro ou em outra escola de inglês? Por quê?

#### Roteiro da entrevista semi-estruturada: professores

##### *A. Identificação:*

- 1) Nome e Idade
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Quanto tempo de experiência você tem como professor (a) de inglês?
- 4) Você tem experiência docente em outra área?

##### *B. Formação em Inglês*

- 5) Conte-nos como foi sua formação em inglês e o processo de aprendizado da língua inglesa.

##### *C. Desenvolvimento*

- 6) Que facilidades e dificuldades você encontra no ensino da língua inglesa como segunda língua?
- 7) O que você mais gosta e o que menos gosta em sua atuação como professor(a) de inglês?
- 8) O que você mais gosta e menos gosta a respeito do material didático utilizado por este Centro de Ensino?
- 9) Em sua opinião, o que motiva adultos a procurarem um curso de inglês e manterem-se nele nos dias de hoje?
- 10) Quanto tempo você gasta para preparar uma aula?
- 11) Fale um pouco sobre sua prática pedagógica (estratégias) realizada com jovens e adultos que querem aprender inglês.
- 12) Pense em uma turma deste semestre. Como você se relaciona com seus alunos (você os encoraja, aponta os progressos e erros desses alunos)? Diga em qual nível de aprendizagem tal grupo se encontra.
- 13) O que você acha que dificulta ou facilita o aprendizado de seus alunos?

- 14) Em sua opinião, a relação entre professor e aluno influencia no processo de aprendizagem, motivação e permanência dele no curso de inglês?
- 15) Algum de seus alunos desistiu do curso neste semestre ou em semestres passados? Você é capaz de enumerar os motivos pelos quais eles evadiram?