



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA - MESTRADO



RACHEL PRADO RODRIGUES VELOSO

**Avaliando as razões que levam ao aprendizado
de uma segunda língua:
Os olhares do aluno e do professor**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mourão Júnior

JUIZ DE FORA
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA - MESTRADO



RACHEL PRADO RODRIGUES VELOSO

**Avaliando as razões que levam ao aprendizado
de uma segunda língua:
Os olhares do aluno e do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia por Rachel Prado Rodrigues Veloso.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mourão Júnior

JUIZ DE FORA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

**AVALIANDO AS RAZÕES QUE LEVAM AO APRENDIZADO
DE UMA SEGUNDA LÍNGUA:
OS OLHARES DO ALUNO E DO PROFESSOR**

Autora: Rachel Prado Rodrigues Veloso
Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mourão Júnior

Comissão Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mourão Júnior

Avaliador 1

Profa. Dra. Eliane Ferreira Carvalho Banhato

Avaliador 2

Prof. Dr. Lélio Moura Lourenço

Avaliador 3

JUIZ DE FORA

2014

“Só conheço uma liberdade, e essa é a liberdade de pensamento.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Dedico esse trabalho aos meus pais, minhas avós, meu irmão e meu marido. E aos tios Joanny e titia Astir que sem dúvida estão orgulhos me vendo lá do céu.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me iluminou e esteve comigo em cada passo dado desde sempre. Que me amparou todas as vezes que pensei em desistir, me carregando no colo e me mostrando que sempre haverá um novo dia.

À intercessão incessante de Nossa Senhora, minha Mãe querida que muitas vezes me deu colo e me amou sem limites.

Aos meus pais, que são meus maiores exemplos e incentivadores, que acreditaram em mim quando eu não mais acreditava. Que até hoje, mesmo de longe, seguram minha mão para que eu siga o caminho que escolhi. Eu não seria NADA sem vocês.

Às minhas avós que sempre fizeram o possível e o impossível para que eu chegasse até aqui me ensinando que eu posso ser sempre melhor. Vocês são minha inspiração!

Ao Pedro Henrique, meu irmão e, acima de tudo, meu amigo.

Ao meu marido, Gustavo, pelo amor, compreensão, carinho, cuidado e pela paciência, especialmente nessa reta final. Você é um presente de Deus! Muitas vitórias ainda virão!

Ao meu orientador Mourão, por tudo! Faltam-me palavras para dizer o quanto você acrescentou na minha vida acadêmica e pessoal!

À todos os professores que passaram por minha vida! Vocês foram determinantes na profissional que hoje sou.

Aos amigos e demais familiares que sempre estiveram tão presentes.

Todos vocês são peça fundamental na minha vida! Eu jamais teria chegado aqui sem vocês! Não foi fácil, nós sabemos!

Mas “nada como uma onda, depois de outra onda, depois...”.

Resumo

A educação é um processo contínuo, que ocorre ao longo do desenvolvimento humano (desde o nascimento até a morte). Qualquer processo sócio-educativo se dá de maneira interacionista, através de mediação simbólica e linguística. Assim sendo, a educação de adultos (também conhecida como andragogia) é parte integrante e necessária ao processo de desenvolvimento humano, exercendo papel transformador na vida do sujeito e no espaço social que esse sujeito ocupa. A inserção desse estudo em tal linha de pesquisa se deve ao fato dele avaliar questões que pertencem integralmente ao domínio da andragogia. A globalização nos faz interagir com diferentes mídias. São fontes de informação, redes sociais, jogos virtuais entre tantas outras opções que nos forçam a estar em constante contato com uma língua estrangeira. Além disso, saber um segundo idioma tornou-se praticamente obrigatório para conseguir uma boa posição no mercado de trabalho. Por esse motivo, é cada vez maior a procura por cursos de idiomas e, com o passar dos anos, vemos mais e mais instituições de ensino direcionadas para esse público com diferentes metodologias. A fim de compreender melhor o funcionamento do cérebro e a aquisição da linguagem, diversas pesquisas são realizadas em áreas multidisciplinares, como por exemplo, a Linguística e a Psicologia, tentando buscar respostas não apenas sobre o processo de aquisição da língua materna, como também sobre a aquisição de uma segunda língua. Nos deparamos frequentemente com diversas abordagens e estudos sobre a aquisição da linguagem e, consequentemente, da aquisição de segunda língua. Porém, independente da abordagem escolhida, a motivação pode ser essencial neste processo de ensino/aprendizagem da língua. Assim, o objetivo deste estudo é levantar reflexões sobre a motivação como condição necessária para a aprendizagem de Inglês como segunda língua analisando qualitativamente, por meio de entrevistas semi-estruturadas de acordo com o método fenomenológico, o perfil dos cursos particulares de Inglês como segunda língua, de seus professores e alunos, analisando sua visão do processo de ensino/aprendizagem em um curso especializado e quais características circundam tal ambiente. Espera-se ainda discutir até onde os vários conceitos de “fluência” e “proficiência” em uma determinada língua são válidos, levando em conta a necessidade real do aprendiz. Por fim, presume-se que o presente trabalho venha trazer contribuições práticas nas quais se possam traçar estratégias de ação sobre o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa como 2^a língua.

Abstract

Education is a continuous process that occurs throughout the human development (from birth to death). Any socio-educative process takes interactionist way through symbolic and linguistic mediation.

Thus, adult education (also known as andragogy) is integral and necessary to the process of human development, exercising transformative role in the life of the individual and the social space that subject occupies.

The inclusion of this study in this line of investigation is because it fully evaluate issues that belong to the field of andragogy. Globalization makes us interact with different media.

They are sources of information, social networks, virtual games among many other options that force us to be in constant contact with a foreign language. Also, knowing a second language has become almost compulsory to achieve a good position in the labor market.

For this reason, it is increasing the demand for language courses and, over the years, we see more and more educational institutions targeted to that audience with different methodologies.

In order to better understand the functioning of the brain and language acquisition, several researches are performed in multidisciplinary areas, such as Linguistics and Psychology, trying to find answers not only about the process of acquisition of the mother tongue, but also on the acquisition of a second language.

We are often faced with various approaches and studies on language acquisition and, consequently, of second language acquisition. But regardless of the approach chosen, the motivation may be essential in the teaching / learning language process.

It's also expected to discuss how valid the various concepts of "fluency" and "proficiency" in a certain language are, taking into account the real needs of the learner. Finally, it is assumed that this work will bring practical contributions in which they can strategize action on the teaching / learning of English as a 2nd language.

The objective of this study is to raise reflections on motivation as a necessary condition to learn English as a second language by analyzing qualitatively through semi-structured interviews according to the phenomenological method, the profile of particular courses of English as a second language, its teachers and students, analyzing their view of the teaching / learning process in a specialized course and which characteristics surround that environment.

Lista de apêndices

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE II – Roteiro de entrevistas com alunos de língua estrangeira

APÊNDICE III – Roteiro de entrevistas com professores de língua estrangeira

APÊNDICE IV – Transcrição das entrevistas com alunos de língua estrangeira

APÊNDICE V – Transcrição das entrevistas com professores de língua estrangeira

Sumário

1.	Introdução.....	7
1.1	Contextualização.....	10
2.	Revisão de Literatura	12
2.1.	Segunda Língua e Metodologias de Ensino.....	12
2.1.1.	O método gramática-tradução	16
2.1.2.	O método direto.....	17
2.1.3.	O método audiolingual e o método audiovisual.....	17
2.1.4.	Aprendizagem de línguas em cooperação	18
2.1.5.	Sugestopédia.....	19
2.1.6.	O método do silêncio.....	19
2.1.7.	Resposta física total.....	20
2.1.8.	A abordagem natural	20
2.1.9.	A abordagem comunicativa.....	20
2.2	Andragogia.....	21
2.2.1.	Andragogia segundo Malcolm Knowles	26
2.2.2.	Andragogia no Ensino de Línguas Estrangeiras	28
2.3	Motivação	31
3.	Metodologia	37
3.1.	Pesquisa Qualitativa.....	37
3.2.	Fenomenologia.....	40
3.2.1.	A Fenomenologia na Psicologia.....	41
3.3.	Objetivos	43
3.4.	Desenho do Estudo	43
3.5.	Sujeitos da Pesquisa.....	43
3.6.	Coleta de Dados	44
4.	Resultados e Discussão	45

5. Discussão e considerações finais.....	50
Referências	51

1. Introdução

A globalização nos faz interagir com diferentes mídias. São fontes de informação, redes sociais, jogos virtuais entre tantas outras opções que nos forçam a estar em constante contato com uma língua estrangeira. Além disso, saber um segundo idioma tornou-se praticamente obrigatório para conseguir uma boa posição no mercado de trabalho. “Um mundo em rede exige que se tenha conhecimentos razoáveis de idiomas estrangeiros, entre os quais, no atual quadro brasileiro, o inglês e o espanhol tornam-se fundamentais” Kenski (2003 apud Monteiro, 2006, p.16).

Por esse motivo, é cada vez maior a procura por cursos de idiomas e, com o passar dos anos, vemos mais e mais instituições de ensino direcionadas para esse público com diferentes metodologias.

A facilidade de viajar para o exterior e os vários programas de intercâmbio, sejam eles públicos ou particulares, vieram como uma forma de complementação ou até de confirmação para os alunos que visam melhor fluência e imersão na língua estudada.

A fim de compreender melhor o funcionamento do cérebro e a aquisição da linguagem, diversas pesquisas são realizadas em áreas multidisciplinares, como por exemplo, a Linguística e a Psicologia, tentando buscar respostas não apenas sobre o processo de aquisição da língua materna, como também sobre a aquisição de uma segunda língua – que refere-se não somente a aprender uma segunda língua, como também a uma terceira ou quarta.

A aquisição de segunda língua – também chamada de *Language Acquisition* – refere-se, segundo Krashen (1978), ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. Ao afirmar que um falante é apto a se comunicar em uma segunda língua, devemos estar convictos que este tenha habilidade não apenas com sua parte teórica, mas também saiba usar sua comunicação criativa, interagindo oralmente e sabendo identificar os valores culturais de tal língua.

Porém, nos deparamos frequentemente com um conceito engessado de ensino/aprendizagem, que dá ênfase à forma escrita da língua, cujo objetivo é que o aluno capte a estrutura e as regras do idioma, por meio de dedução lógica e do esforço intelectual. Assim, acaba-se ensinando a teoria, na ausência da prática, ou se pratica de forma artificial, em ocasiões que estão longe de ser parecidas com as reais. E, devido à falta de vivência e

familiaridade com a língua, o aluno se frustra, apenas acumulando conhecimento, pela memorização de regras e de vocabulário, porém sem a naturalidade que realmente requer esse processo.

Há várias abordagens e estudos sobre a aquisição da linguagem e, consequentemente, da aquisição de segunda língua. Os primeiros estudos seguem a visão behaviorista de Skinner (1957), que defendia que a aprendizagem de uma língua se dá por imitação e reforço da mesma.

Na década de 50, Chomsky (1977) propôs uma teoria inatista, defendendo que o ser humano adquire a linguagem de forma inata, já portando uma Gramática Universal que, através do “*input*”, seria desenvolvida por princípios e parâmetros que seriam fixados à partir de sua exposição à uma determinada língua. Temos também os estudos de Piaget (1971) e sua visão cognitivista construtivista, na qual a linguagem se desenvolve pela mediação do outro entre a criança e o mundo, sendo tal aquisição ligada ao desenvolvimento da inteligência da criança.

Há ainda a teoria interacional social de Vygotsky (1987), que afirma que a interação sócio-comunicativa é imprescindível para a aquisição da linguagem.

Por fim, desejando criar uma ponte entre cérebro/mente e a aquisição da linguagem, o conexionismo define a aquisição de linguagem como proveniente de unidades neuronais de pensamento, seja ela na aquisição de língua materna, ou na aquisição de segunda língua, sendo que para que haja tal aquisição é necessário estabelecer novas conexões neuronais. Portanto, acredita-se que “a aprendizagem é uma questão de acúmulo progressivo de fortalecimento de associações de input e output” (Birdsong, 1999).

Atualmente no Brasil, temos disponíveis basicamente 3 tipos de escolas de idiomas. Primeiramente os Institutos binacionais, que por tradição se preocupam mais com a qualidade e aparentemente têm um objetivo menos “comercial-expansivo”, mas que, por outro lado, utilizam metodologia convencional juntamente com um plano didático que não apresenta resultados tão bons quanto esperados. Há também os “Cursos Franqueados”, que se expandem cada vez mais no sistema de franquia investindo intensamente em propaganda. Tais cursos, por não empregarem apenas professores formados especialmente para o ensino de idiomas e basear todo o ensino no plano didático e em metodologias muitas vezes engessadas e repetitivas, podem deixar a desejar em sua didática e limitar o trabalho do professor/instrutor em sala de aula. Por fim, temos as chamadas “Escolas Independentes”, que são criadas sem a dependência de uma franquia e um método único, e podem trazer um ensino/aprendizagem

mais eficaz e de maior qualidade. Porém, por serem independentes, os alunos/cliente de tais escolas também não têm garantia da qualidade de seus profissionais e de sua metodologia.

Infelizmente, outro ponto fraco no ensino/aprendizagem de um segundo idioma no Brasil é a metodologia. Em escolas de 2º grau, desde o século XVIII até os dias de hoje, a principal metodologia utilizada é a “Grammar-Translation”, que se baseia fundamentalmente na língua escrita e sua tradução, com o objetivo de reunir cada vez mais conhecimento de vocabulário e estruturação da língua, visando principalmente a tradução, e deixando a desejar a comunicação e interatividade no idioma estudado.

Há também uma metodologia que surgiu em meandros dos anos 50, no intuito de confrontar o tradicional método de gramática e tradução. Por se basear em métodos áudio-oraís, influenciado pelo behaviorismo de Skinner e pelo estruturalismo de Saussure, os linguistas passaram a valorizar a língua falada, e chamaram tal método de “audiolingualism”. A ênfase dessa metodologia é sobre a aprendizagem da estrutura gramatical e fonológica, especialmente para falar e ouvir, e assim se baseia na formação de uma base como para a aprendizagem, através de uma grande quantidade de repetição mecânica. Esses métodos não dependem de professores/instrutores realmente proficientes na língua alvo, pois são atrelados à “planos didáticos rígidos na forma de receitas prontas tipo Livro 1, Livro 2, etc.” e são fáceis de serem montados e de manutenção de baixo custo. Sem dúvidas, este é o método mais utilizado no Brasil.

Entre os anos 70 e 80, há no Brasil um leve declínio da metodologia áudio-lingüística. Com os estudos de Piaget e Vygotsky difundidos através da Psicologia Cognitiva e Educacional, e também com a aplicação mais prática dos estudos de Noam Chomsky que trouxeram a ideia de que a língua é uma habilidade criativa, o norte-americano Stephen Krashen tentando instaurar uma distinção entre o estudo formal e a assimilação natural sob a luz de uma metodologia chamada “Natural or Communicative Approaches”, que enfatiza o ensino/aprendizagem por meio de situações reais do dia a dia do aluno, buscando que o aluno absorva não apenas a língua em sua forma estrutural, mas principalmente a habilidade em criar e se comunicar utilizando-a.

O fato é que, independente da abordagem escolhida, a motivação pode ser essencial neste processo de ensino/aprendizagem da língua. De acordo com Bzuneck (2001), qualquer pessoa possui recursos pessoais como tempo, energia, conhecimento, talento e habilidade para ser investido na atividade que o indivíduo escolher, sendo que tais recursos serão mantidos enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando.

Motivação (do Latim *moveres*, mover) pode ser definida como o “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1968). De acordo com o pesquisador e presidente da Associação Sul-Brasileira de Intercâmbio Educacional e Cultural – ASBI Ricardo Schütz existem dois tipos de motivação: a direta e a indireta. Sendo a direta a que “impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz uma necessidade nossa” e a indireta, também chama instrumental a “que nos impulsiona em direção a um objetivo intermediário” que vai possibilitar “a satisfação de uma necessidade maior” (Schutz, 2003). Assim, tal motivação influenciará na maneira com a qual a pessoa desenvolve suas capacidades, afetando também sua memória, atenção, percepção, pensamento, comportamento emocional, social, aprendizagem e desempenho.

1.1 Contextualização

Sabemos que é crescente na sociedade atual a necessidade do domínio de uma língua já que esta possibilita o acesso a alguns bens culturais. O Inglês, em particular, está presente nas áreas da comunicação, do comércio, da ciência, e da tecnologia. Ao longo da história, ele transpôs os limites geográficos de modo que passou a ser visto, hoje, inclusive tecnicamente, como língua internacional (Monteiro, 2005). Assim entendido, o domínio do inglês fornece meios para que o indivíduo tenha poder de ação no mundo, transformando-se em alguém não restrito ao seu espaço social mais imediato, mas em um cidadão do mundo global. Desta forma, o ensino dessa língua deve contemplar a formação desse cidadão global.

Como professora de Inglês desde os dezesseis anos, sempre me deparei com diferentes tipos de alunos. Uns mais estudiosos outros menos. Adultos e crianças, vindos de lugares distintos, classes sociais divergentes, gêneros diferentes. Porém, todos eles me encantavam. Para mim sempre houve algo por trás dos livros, algo que ia muito além da metodologia e da sala de aula.

Ao ensinar em locais diferentes, tais como escolas convencionais e cursos livres, questionava também o porquê de métodos tão divergentes para ensinar o mesmo conteúdo. Ora, se todos querem aprender uma língua, que o processo se dê por completo, abrangendo as quatro habilidades, visto que a mesma língua que é escrita, também será utilizada para fala, escrita e compreensão auditiva! Mas não acontece assim.

Sempre lidando com o conceito as “provas de proficiência”, fui levada a querer ouvir do próprio aluno e também dos demais professores o que tudo isso significa para eles. Visto que

o vocábulo “proficiente” significa “1. Quem tem perfeito conhecimento; competente, capaz.”, tais provas seriam o bastante para atestar tamanho grau de conhecimento? O que seria saber Inglês para alunos e professores? Apenas receber um alto conceito, em uma prova?

Para melhor perceber os olhares do aluno e do professor acerca do aprendizado de uma segunda língua, decidi levantar reflexões sobre a motivação como condição necessária para a aprendizagem de Inglês como segunda língua.

Analizar o que de fato tem motivado alunos a buscarem aprender um segundo idioma em um curso especializado e quais características fazem com que sigam o curso até o fim.

Discutir até onde os vários conceitos de “fluência” e “proficiência” em uma determinada língua são validos, levando em conta a necessidade real do aprendiz.

Suscitar uma possível discussão sobre os reais valores de “certificados” e “provas de proficiência” na visão dos alunos/aprendizes e verificar a visão dos professores sobre o que motiva os alunos a buscarem um curso de idiomas, bem como o que fará com que seus alunos permaneçam no curso e se estão cientes sobre a visão dos aprendizes sobre o que significa ser fluente em uma segunda língua.

2. Revisão de Literatura

2.1. Segunda Língua e Metodologias de Ensino

Há tempos o ser humano anseia aprender outros idiomas. Historiadores supõem que desde os primeiros encontros entre civilizações que utilizavam diferentes idiomas o processo comunicativo acontecia de forma natural, onde as pessoas aprendiam a língua estrangeira dado o contato direto com o falante nativo.

Stephen Krashen formulou uma teoria sobre a aquisição de segunda língua (LE) em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1987), a qual tem por base cinco hipóteses, conforme vemos no esquema abaixo:

1. Distinção entre aquisição e aprendizagem;
2. Ordem natural;
3. O monitor;
4. O insumo (input);
5. Filtro afetivo;

Apesar de sua teoria tratar da aquisição de língua para crianças e adultos, manterei o foco da pesquisa no que diz respeito aos processos que mais envolvem alunos adultos.

Krashen apresenta a *aprendizagem* e a *aquisição* como duas formas independentes e distintas em que um adulto poderá desenvolver competência em outra língua. A primeira diz respeito a um processo consciente, sendo assim ilustrada pelo conhecimento gramatical do sistema linguístico, e seu domínio não pode garantir a segunda. Assim, a aquisição vai muito além da parte teórica e estruturada, sendo um processo subconsciente e natural de assimilação, que resulta na interação em situações reais onde vemos o aprendiz de LE desenvolvendo suas habilidades sobre a língua ativamente. Sendo assim, o mais importante, segundo Krashen não seria a aprendizagem, e sim a aquisição.

Para ilustrar tal divergência entre os termos, vejamos o exemplo dado por Schutz (2002):

“Duas pessoas idênticas, com a mesma idade, mesmo talento para línguas e mesma motivação, resolveram aprender inglês. Uma foi matriculada num bom curso de línguas, e a outra foi para um país de língua inglesa para morar com uma família e lá se envolver com qualquer atividade. Dois ou três anos depois, entrevistamos aquele que estudou diligentemente no curso de línguas. Ele provavelmente dirá (já ouvi isso muitas vezes):

- A escola é boa, já terminei o Livro X e aprendi muito vocabulário, gramática ... Mas, não sei não, eu tenho um problema, me sinto muito trancado. No contato com norte-americanos, me limito a responder perguntas. Não tenho coragem de puxar um assunto. Quando ligo a televisão na CNN, não entendo nem a metade. Em reuniões com estrangeiros, só me manifesto quando a palavra é dirigida a mim; tenho dificuldade em defender meus pontos de vista, contra argumentar. Aquelas situações do livro que eu praticava na sala de aula parecem nunca ocorrer na minha realidade.

Entretanto, quando entrevistamos aquele que acabou de retornar do país de língua inglesa, depois de 6 ou 12 meses de convívio numa cultura estrangeira, vemos que ele fala com naturalidade, desenvoltura e fluência. Pensa em inglês e se sente à vontade na presença de estrangeiros. É uma pessoa que onde ouve inglês sendo falado, é com ele mesmo: tem satisfação de mostrar esta habilidade já adquirida. Facilmente consegue trabalho, inclusive como instrutor em cursos de inglês menos exigentes. Enquanto tiver contato com o idioma, continuará a desenvolver sua habilidade, de forma autossuficiente.

Se a ele perguntarmos (já que é tão bom em inglês): - Afinal, quando é que se usa o Perfect Tense e quando o Simple Past, ou se lhe perguntarmos para explicar melhor os tais de verbos modais, ele responderá: - Não me pergunta uma coisa dessas, eu não sei nada; nunca estudei isso, eu só sei é falar."

Fica clara aqui a diferença entre na aquisição dos dois indivíduos. Enquanto o primeiro investiu em um curso que dá ênfase à aprendizagem (learning), adotando um método preso a um plano didático, exercícios mecanizados, repetitivos e engessados, sem resultados concretos no que diz respeito às habilidades funcionais que a língua deve cumprir, o outro que sequer teve conhecimento teórico desenvolveu fluência em um nível próximo ao de sua língua mãe (LM) e pode se comunicar com total segurança como se transformasse habilidade em conhecimento gramatical, e não vice-versa.

O exemplo dado pode servir como pano de fundo para a teoria de Krashen e suas hipóteses. A hipótese da aquisição-aprendizagem defende que ao contrário do que estudiosos do ensino de segunda língua (L2) acreditavam, adultos não só aprendem uma L2 como também a adquirem. Segundo a hipótese da ordem natural, algumas estruturas gramaticais são

adquiridas mais cedo do que outros, apesar de não haver uma ordem “correta” como vemos no ensino formal de idiomas. De acordo com Krashen, a aprendizagem teria apenas a função de editar o que já foi internalizado na aquisição, processo que exerce o papel de “monitor”, transformando e melhorando a produção de enunciados. Sendo assim, a aquisição seria a verdadeira responsável pelo processo criativo responsável pela fluência, visto que a aprendizagem “consciente” teria apenas um papel limitado na atuação em L2.

De acordo com Krashen, a competência aprendida e a competência desenvolvida se desenvolvem de formas muito diferentes. Em sua visão, aprendizagem de língua ocorre através de regras formais de estudo, padrões e convenções, um estudo que permite que o indivíduo interaja e aplique o conhecimento conquistado. Aquisição de língua, por sua vez, ocorre um pouco diferente, por se desenvolver exclusivamente através de um input compreensível. Krashen defende tal ideia através da hipótese do insumo.

Isto é, os alunos de segunda língua adquirem a competência linguística ao serem expostos a uma língua que é compreensível e significante para eles. Concentrando no significado, e não na estrutura, eles adquirem a forma de maneira inconsciente. O mais valioso input para a aquisição é a língua que vem um passo além da estrutura que os alunos já adquiriram. Não importa o quanto apropriado seja o input, porém a aquisição não ocorrerá se o ‘filtro afetivo’ do aluno (respostas emocionais que impedem a compreensão) estiver ativado. Então mais uma vez vemos a importância de fatores psicológicos tais como autoconfiança, ansiedade e motivação atrelados à aquisição de uma língua estrangeira (LE). E é aí que Krashen (1982) destaca a diferença sobre o efeito da idade na aquisição de L2 ao afirmar:

“A superioridade da criança quanto à aquisição última já foi aventada, por hipótese, como sendo devida ao endurecimento do filtro afetivo à época da puberdade, um evento que também pode ser relacionado às operações formais (...) Essa hipótese encerra diversas vantagens. Primeiro, ela assevera que as diferenças de aquisição entre criança e adulto não se devem a qualquer alteração no "dispositivo de aquisição de linguagem" (DAL) mas no filtro, um fator que num certo sentido seria externo ao DAL. Segundo, ela é consciente com a alegação de que os adultos permanecem "adquirentes", que retêm a natural capacidade de adquirir línguas das crianças. Ela ainda nos permite considerar possibilidade de que alguns adultos podem adquirir níveis extremamente altos de competência numa segunda língua e que podem até mesmo passar por falantes nativos; ela prediz que tais "Bons Aprendizes de Línguas" serão, acima de tudo bons adquirentes, com capacidade de obter grande medida de insumo compreensível com um baixo filtro afetivo. Em

muitos casos, o filtro só faz impedir o adulto de vencer os últimos passos da corrida.”

Obviamente a aquisição de primeira língua não é idêntica à de segunda, mas há evidencia, que sugere a formulação que o processo de aquisição de segunda língua pode ser altamente significativo para os professores de primeira língua escrita. A maior parte do trabalho de Krashen é baseada e deriva de pesquisas em aquisição de primeira língua, especialmente pesquisas que apontam a importância do input fornecido por pessoas responsáveis por cuidar de crianças. Além disso, sua primeira evidencia para a hipótese do “monitor” faz um paralelo sobre o comportamento de alunos de primeira língua escrita. Krashen apresenta a existência do monitor baseada na descoberta de pessoas, tanto crianças quanto adultos, que adquiriram morfemas de sessenta línguas diferentes em uma ordem similar marcante. Alterações nessa ordem natural podem ser observadas, porém, quando os sujeitos recebem uma instrução formal em um morfema adquirido tarde (o uso da terceira pessoa do singular no Presente Simples da Língua Inglesa, por exemplo) e depois são submetidos a testes que exigem foco na forma. Sob essas condições, eles são capazes de fornecer morfemas que eles ainda não demonstraram evidencias na aquisição. Se esses sujeitos são colocados em situações nas quais a ênfase é na comunicação ao invés da forma, eles revertem à ordem natural da aquisição do morfema. Tudo isso sugere a Krashen que a competência conquistada através da aprendizagem é diferente da competência conquistada através da aquisição que o aprendiz, monitor, manifesta apenas quando o foco é na forma e há tempo suficiente.

Voltando um pouco à história de Schutz sobre dois sujeitos, vemos o reflexo negativo que o ensino de língua resulta muitas vezes no Brasil, e à luz das pesquisas de Krashen sabemos agora da importância de uma metodologia que proporcione ao aluno a fusão entre aprendizagem e aquisição. Façamos, portanto uma pequena viagem acerca da evolução do ensino de LE para assim refletirmos sobre tal trajetória.

Desde a conquista dos sumérios pelos acadianos, que adotaram o sistema de escrita do povo conquistado, por volta de 3000 e 2350 a.C., há evidências sobre a existência do ensino de língua estrangeira. Já à partir do século 3 a.C. os Romanos começaram a aprender o grego, devido ao grande êxito e superioridade da civilização grega. Nesta mesma época, segundo Claude Germain, surgiram os manuais de aprendizagem de língua estrangeira que eram usados para aprender o grego. Em Gália, atualmente França, o latim era visto como língua estrangeira culta, e por esse motivo era ensinado nas escolas já no século 9. Na Idade

Média o Latim também era estudo por meio de textos religiosos em um sistema onde o aluno deveria memorizar inúmeras palavras através de glossários com a tradução das mesmas.

Quando o Latim foi considerado uma língua morta, no período da Renascença, as línguas vernáculas como o Italiano, o Espanhol, o Francês, o Alemão e o Inglês se tornaram mais importantes. Portanto o Latim era apenas ensinado nas escolas por meio de frases isoladas classificadas de acordo com o tempo gramatical a ser trabalhado. Tal metodologia influenciou fortemente as que viriam para ensinar as línguas chamadas modernas. Neste cenário, de acordo com Cestaro (1999), o tcheco Jan Amos Komensky cria o primeiro manual contendo princípios de didática para o ensino de língua estrangeira, chamado *Didática Magna*.

Do século XVIII até meados de 1970, de acordo com os estudos de Maia et al. (2002), a abordagem gramatical era predominante no ensino de línguas. O idioma era ensinado apenas com regras gramaticais, memorização de vocabulário e traduções. A partir do século XIX começaram a surgir novos métodos, os quais veremos de forma breve.

2.1.1. O método gramática-tradução

O método gramática-tradução (MGT) baseia-se fundamentalmente na língua escrita e sua tradução, com o objetivo de reunir cada vez mais conhecimento de vocabulário e estruturação da língua, visando principalmente à tradução, e deixando a desejar a comunicação e interatividade no idioma estudado. Segundo Cestaro, tal método é baseado no ensino de Latim, que por ser considerada uma língua morta só se preocupava com leitura de textos literários canônicos, utilizando basicamente dicionários e livros de gramática.

O foco principal do MGT consiste em aprender um segundo idioma baseando-se no primeiro já falado. Na língua mãe (LM) e hora nenhuma exige-se que professor e aluno tenham algum tipo de interação e domínio oral. Destaca-se a escrita, a aquisição praticamente mecânica de vocabulário, terminologias gramaticais e memorização de regras e suas exceções.

Os criadores e defensores do método justificam que ao aprender tais regras, o aluno poderia ampliar seus conhecimentos culturais e literários chegando assim ao maior objetivo: desenvolver sua inteligência, capacidade de raciocínio e obter maior conhecimento de seu próprio idioma.

2.1.2. O método direto

Tendo sua origem na primeira metade do século XX, o método direto (MD) defendia a ideia de que o aluno estava em sala de aula para aprender “a pensar na língua” (Leffa, 1988).

Logo, a língua materna passou a figurar como vilã e o conteúdo seria explicado de qualquer maneira que o aluno conseguisse obter compreensão, seja por mímicas, gestos, figuras, simulações ou outro recurso que não fosse a tradução.

O aprendiz deveria estar apenas em contato direto com a língua alvo, e assim os exercícios escritos e orais seguiam um formato de perguntas e respostas fechadas, nos quais a interação entre professor e aluno era praticamente nula. O professor se mantinha no centro do processo de ensino/aprendizagem e, como Cestaro (1999) afirma, a exclusão da LM acabou por tirar a autonomia dos alunos e talhar todo e qualquer processo criativo dos mesmos.

2.1.3. O método audiolingual e o método audiovisual

Primeiramente chamado de “método do exército”, o método audiolingual (MA) surgiu com o ingresso dos norte americanos na Segunda Guerra Mundial e a necessidade de que os soldados se tornassem fluentes em outras línguas com rapidez.

Fundamentalmente o método consistia em repetições mecânicas, memorizações e práticas incessantes de palavras e frases baseando-se nos estudos da psicologia da aprendizagem como o behaviorismo de Skinner, o estruturalismo de Saussure e a linguística de Bloomfield. Assim, os aprendizes conseguiriam se comunicar no menor tempo possível.

Aqui, a exposição da forma gramatical acontecia por meio de exemplos e modelos, os quais eram repetidos oralmente no intuito de memoriza-los e automatiza-los. A cada repetição e resposta correta, caberia ao professor reforçar e incentivar positivamente o aluno, para que o mesmo se sentisse motivado pelo acerto.

Mais uma vez o professor se encontra como peça fundamental e de destaque, mantendo o domínio da sala de aula.

Acreditava-se que o método áudio lingual seguia a “ordem natural” de aquisição da língua materna, visto que o aprendiz primeiramente ouvia e falava e só depois aprende a ler e escrever. Justificavam ainda a esta “ordem natural” dizendo que a exposição dos alunos à língua escrita poderia prejudicá-los na pronúncia correta da mesma.

O MA também apresentava alguns pontos fracos, como por exemplo, o fato de que os professores desencorajavam os alunos a fazer questionamentos, insistiam em uma analogia

indutiva e em exercícios estruturais repetitivos e cansativos diminuindo a motivação. Havia ainda uma barreira entre o automatismo utilizado em sala de aula e o uso natural do conteúdo.

O método audiovisual é uma evolução do anterior, porém lança mão, além do som, de fotografias, figuras, vídeos e outras formas multimídias para estimular sentidos visuais e auditivos.

2.1.4. Aprendizagem de línguas em cooperação

No início da década de setenta os estudos acerca do ensino e aprendizagem em segunda língua começou a ganhar força e voltar seus olhares para as características peculiares presentes nos aspectos afetivos dos aprendizes.

Tendo como base o modelo de educação de Charles Curran e a visão educacional de Carl Roger, onde alunos em sala de aula passam a ser vistos como um grupo que precisa de auxílio para que ocorra aprendizagem, portanto devem interagir com seus professores para facilitar a conquista de tal objetivo. Aqui, cai por terra o papel centralizado do professor, que passa a ser facilitador do processo de ensino e aprendizagem aconselhando e auxiliando o aprendiz.

Resumidamente o modelo de aprendizagem de línguas em cooperação consistia em reunir em grupos alunos falantes de um mesmo idioma e que já tinham uma relação afetiva de confiança entre eles. O professor permanecia de fora desse grupo apenas auxiliando (cooperando) e traduzindo o que os alunos não conseguiam expressar na LE. Aos poucos, os alunos se desvincilham do professor, se tornando fluentes com o passar do tempo.

Esta metodologia resultava em grandes benefícios afetivos para os alunos, que poderiam se sentir mais desinibidos e menos temerosos, o aumento da autonomia em sala de aula e até mesmo a troca mútua entre eles na hora de criar e solucionar erros na LE. Aqui a LM é aceita com a finalidade de deixar o aluno mais seguro. Porém, o aluno dependeria do professor com frequência para sanar suas dúvidas e teria que confiar na habilidade tradutória do professor, que nem sempre consegue explicitar o que o aluno queria dizer podendo levar a uma má compreensão do significado.

É importante salientar que, apesar de esse método não ser atualmente utilizado como exclusivo, suas proposições, principalmente a cooperação, são amplamente utilizadas em outras metodologias.

2.1.5. Sugestopédia

Tendo como base a ideia do búlgaro Georgi Lozanov (1979), que acreditava que o cérebro humano, desde que em condições certas para aprender, consegue processar grandes quantidades de material essa metodologia é focada nos estados da mente. Segundo Campos (2009) “fazendo referência às ideias da pesquisa psicológica soviética sobre percepção extra-sensorial e yoga”.

Educador e médico, Lozanov criou seu método após observar a influência da música no processo de aprendizagem e assim constatou que há um estado de relaxamento da mente que é mais propício para a aprendizagem. Desta forma, ele acredita que “a música mantém a informação (por ela canalizada) viva na consciência do aluno até de noite (nas primeiras horas de sono) quando, de fato, ocorre a aprendizagem”.

Portanto as aulas são ministradas em ambientes descontraídos e fundo musical, e os alunos são “sugestionáveis” (suggestible), criando de forma lúdica e dinâmica papéis que simulam situações reais na LE como se fossem falantes nativos.

Assim como a aprendizagem de línguas em cooperação, apesar de não ter se firmado como método exclusivo, a sugestopédia trouxe muitas ideias e benefícios para as aulas de LE.

2.1.6. O método do silêncio

Fundamentado em aspectos também mais cognitivos do que afetivos, o método do silêncio em encontro com a “aprendizagem da descoberta” (discovery learning) surge no fim dos anos sessenta e início dos anos setenta.

Seu nome tem origem no comportamento esperado do professor durante as aulas: enquanto os alunos tentam desenvolver autonomia e independência enquanto aprendizes e manter um ambiente de ajuda mútua, o professor deveria permanecer em silêncio retirando-se do centro das atenções em sala.

Brown (2001) critica o método, mostrando que o mesmo é falho no que diz respeito ao papel do professor para promover a comunicação, direcionar e corrigir seus alunos. Porém, nos proporciona observar e refletir nos momentos em que o professor deveria verdadeiramente silenciar dando lugar para que os alunos criem e interajam.

2.1.7. Resposta física total

Ao perceber que as crianças ouvem muito antes de falar e que durante o processo de aprendizagem utilizam naturalmente uma série de exercícios motores, James Asher (1977) criou o método tentando amenizar o estresse e a ansiedade comuns em sala de aula. Segundo Asher, os alunos deveriam movimentar-se e ouvir muito, principalmente comandos e frases interrogativas.

Brown (2001) acredita que esse método só teria eficácia no início, porém em níveis mais avançados não obteria melhores resultados, visto que não desenvolve nos alunos a espontaneidade e naturalidade necessárias para ter fluência em LE.

2.1.8. A abordagem natural

Segundo Krashen, no método criado por seu colega Tracy Terrell em que os alunos deveriam relaxar ao máximo em sala de aula e aguardar a hora certa para produzir na LE é composto por três fases: o aprimoramento de habilidades auditivas, a produção inicial e a produção oral mais complexa. Tal abordagem teria como foco ativar habilidades de comunicação pessoal que podem ser usadas em situações comuns do dia a dia do aluno.

Enquanto o método de Terrell pode ser útil em relação ao respeito que o professor deve ter na fase inicial de aprendizagem a não forçar o aluno que não se sentir à vontade na utilização da LE, uma falha do mesmo se deve ao fato de que alguns alunos jamais se sentirão prontos para falar, permanecendo assim no silêncio, presos à sua LM.

2.1.9. A abordagem comunicativa

Por fim temos a abordagem comunicativa, desenvolvida no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, em que o sistema de ensino e aprendizagem de LE ganhava cada vez mais força e precisava de elementos que reforçassem suas características de autenticidade e espontaneidade.

Campos (2009) nos mostra as principais características dessa nova abordagem:

“Visa dar importância a todos os componentes da competência comunicativa; as técnicas de ensino de línguas são empregadas como intuito de situar os alunos no uso autêntico da língua para propósitos significativos; fluência e precisão são vistas como princípios complementares às técnicas comunicativas; as atividades na classe devem equipar os alunos com as habilidades necessárias

para usar a língua em contextos não ensaiados fora da sala de aula; os estudantes têm oportunidade de focar em sua própria aprendizagem por meio do entendimento de seus próprios estilos de aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias apropriadas para a aprendizagem autônoma; o papel do professor é o de facilitador e guia e, assim, abre-se espaço para que os alunos interajam entre si.”

Percebemos que a instrução aqui é centrada no aluno, e não mais no professor. Atrelado a isso, vemos a importância de criar, em sala de aula, um ambiente acolhedor e propício à criação e desenvolvimento de LE incentivando o aluno a desenvolver sua criatividade.

A abordagem comunicativa utiliza a aprendizagem interativa para criar uma comunicação verdadeira e significativa que vai muito além da sala de aula. Assim, trabalha as quatro habilidades linguísticas em contextos reais, visando também a motivação intrínseca do aluno.

Como podemos ver, ao longo do tempo as metodologias de ensino de LE foram se renovando, excluindo pontos negativos que cada uma delas possuía e somando seus pontos positivos.

2.2 Andragogia

O termo “Andragogia” deriva da junção dos vocábulos gregos *andros* (homem), *agein* (conduzir), e *logo*(ciência), sendo assim utilizado para designar a Ciência que orienta a aprendizagem dos adultos, aquela que se preocupa com sua educação. Tal vocábulo surge em oposição a outro também vindo da Grécia Antiga, e muito mais utilizado e conhecido: Pedagogia, da união de *paidós* (criança), *agein* (conduzir) e *logos* (ciência), que claramente refere-se à educação de crianças.

Vejamos no quadro abaixo, um paralelo entre as características apresentadas por aprendizes crianças e adultos:

Tabela 1 - Características do aluno enquanto criança e adulto (CAVE,1995, tradução de GUIMARÃES, 2006):

INFÂNCIA	FASE ADULTA
As crianças dependem dos adultos para apoio material, psicológico e para lidar com a vida. Eles são dirigidos por outros.	Os adultos dependem deles próprios para apoio material e para lidar com a vida. Embora eles possam ainda encontrar muitas necessidades psicológicas através de outros, eles são muito auto-dirigidos.
O principal papel na vida das crianças é de aprendiz.	Os adultos utilizam a aprendizagem prévia para atingir o sucesso como profissionais, pais, etc.
As crianças, em grande parte, aprendem o que outros dizem que é para aprender.	Os adultos aprendem melhor quando eles percebem os resultados do processo de aprendizagem como valioso, que contribuem para seu próprio desenvolvimento, sucesso no trabalho, etc.
As crianças veem o conteúdo estabelecido como importante porque os adultos dizem que são importantes.	Os adultos frequentemente possuem diferentes ideias sobre o que é importante aprender.
As crianças, como um grupo inserido em um contexto educacional, são muito parecidas. Elas estão aproximadamente na mesma idade, vem de uma situação socioeconômica parecida, etc.	Os adultos são muito diferentes uns dos outros. Os grupos de adultos aprendizes tendem a ser compostos de pessoas de várias idades, formações, níveis educacionais, etc.

As crianças, de fato, possuem uma percepção de tempo diferente das de pessoas mais velhas. Nossa percepção de tempo muda conforme envelhecemos. O tempo parece passar mais rápido quando ficamos mais velhos.	Os adultos, além de perceberem o tempo de forma diferente das crianças, também estão mais preocupados com o uso efetivo deste.
As crianças possuem uma base de experiência muito limitada.	Os adultos possuem uma base de experiência ampla e rica sobre a qual pode relacionar novos aprendizados.
As crianças geralmente aprendem rapidamente	Os adultos, em sua maior parte, aprendem mais lentamente que as crianças, mas aprendem da mesma forma.
As crianças são abertas a novas informações e prontas a se ajustar a novos pontos de vista.	Os adultos tendem a rejeitar ou descartar informações novas que venham a contradizer suas crenças.
A prontidão das crianças para aprender está ligada tanto ao desenvolvimento acadêmico, quanto ao biológico.	A prontidão do adulto para aprender está mais diretamente relacionada às necessidades, muitas vezes relacionadas à satisfação de seus papéis como trabalhadores, cônjuges, pais, etc., e para lidar com mudanças na vida (divórcio, morte de um ente querido, aposentadoria, etc.).

As crianças aprendem, pelo menos em parte, porque a aprendizagem será útil no futuro.	Os adultos estão mais interessados na aplicabilidade imediata da aprendizagem.
As crianças são frequentemente mais motivadas externamente (pela promessa de boas notas, elogio dos professores e pais, etc.).	Os adultos são frequentemente mais motivados internamente (pelo potencial dos sentimentos de valor, autoestima, realização, etc.).

Primeiramente usado pelo professor alemão Alexander Kapp (1833) em seu relato sobre elementos da Teoria de Educação de Platão, a palavra andragogia foi também empregada por Rosenstock (1921) ao descrever o conjunto de filosofias, métodos e professores especialmente voltados para a educação de adultos.

Em 1970, pesquisadores como Pierre Furter (França), Susan Savecevic (Iugoslávia) entre outros, já empregavam o vocábulo para especificar a ciência da educação de adultos. Segundo Furter (1973, p.23), a Andragogia seria uma filosofia, ciência e técnica da educação de adultos.

Nos EUA, na segunda metade do século XX, Malcolm Shepherd Knowles se destaca como importante autor e pesquisador sobre a educação de adultos. Seu trabalho foi um fator significativo na reorientação de educadores de adultos. De acordo com Knowles, a Andragogia é a arte e ciência de ajudar o adulto a aprender, sendo que o aluno adulto é aquele que tem experiências da escola da vida, com expectativas concretas e impaciência com o conhecimento inaplicável. (SOMERA et. al, 2010; CAVANCANTI e GAYO, 2012). Ainda segundo Osorio, “Knowles, será quem mais se empenha na defesa de um termo independente para se referir à prática e ao estudo de adultos com base no facto de, apesar de alguns princípios da educação infantil serem aplicáveis à dos adultos, a sua posição social, as suas responsabilidades perante os outros e as suas funções são muito diferentes das primeiras idades e isso exige uma nova disciplina”, (2003, p. 92).

Partindo do pressuposto que os maiores problemas da nossa idade estão intimamente ligados às habilidades nas relações humanas, percebemos que podemos solucioná-los na educação. Visto que tais habilidades devam ser aprendidas no decorrer da vida, seja em casa, na escola, na igreja, no trabalho ou onde as pessoas se reúnem em pequenos grupos, os líderes de tais ambientes e grupos de adultos terão uma tarefa a cumprir: todos os grupos de adultos, de qualquer natureza, devem tornar-se um laboratório da democracia, um lugar onde as pessoas possam ter a experiência de aprender a viver de forma cooperativa.

Assim, ao passar pelo processo de ensino/aprendizagem, o aluno adulto deve entender suas reais necessidades, motivações, interesses, capacidades e objetivos, sendo levados a adquirir uma compreensão madura de si mesmos. O aluno deve aprender a distinguir entre pessoas e ideias, e desafiar as ideias sem ameaçar as pessoas, ou seja, devem desenvolver uma atitude de aceitação, amor e respeito para com os outros, suscitando em si mesmo o desejo sincero de ajudar os outros.

O aluno deve aceitar a mudança e ter um olhar de si mesmo como um ser em constante modificação, e deve adquirir o hábito de olhar para suas experiências como oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo uma atitude dinâmica em relação à vida.

Partindo do pressuposto que as soluções para os problemas estão em suas causas e não em seus sintomas, o aluno adulto deve aprender a reagir às tais causas e não aos sintomas comportamentais, aplicando tal lição nas relações humanas.

Os adultos devem compreender os valores essenciais à respeito das experiências humanas, devendo assim estar familiarizados com a herança do conhecimento, as grandes ideias, as grandes tradições do mundo em que vivem com a finalidade de entendem e, principalmente, respeitar os valores que unem os homens enquanto sociedade.

É importante também dizer que os adultos devem adquirir habilidades necessárias para alcançar os potenciais de suas personalidades, contribuindo assim para o bem estar de si mesmos e da sociedade. Tais potenciais devem ser um objetivo da educação para dar a cada indivíduo as habilidades necessárias para que o aluno adulto faça pleno uso de suas capacidades.

Por fim, os adultos devem compreender a sociedade e devem estar hábeis em dirigir a mudança social participando ativamente na tomada de decisões que afetam toda a ordem social. Portanto é de extrema importância que cada ser humano compreenda suficientemente sobre o governo, economia, assuntos internacionais, e outros aspectos de ordem social para poder ser parte integrante da sociedade de forma inteligente, sendo a educação de adultos o

instrumento pelo qual todas essas habilidades como cidadãos-governantes podem ser melhoradas.

2.2.1. Andragogia segundo Malcolm Knowles

Convencido de que os adultos aprendiam de forma diferente das crianças, Knowles utilizou a andragogia baseando-a em quatro pressupostos cruciais sobre as características dos alunos adultos, adicionando um quinto pressuposto mais tarde. Foram eles:

1. Auto-conceito: como uma pessoa amadurece seu autoconceito passa de uma personalidade dependente para um ser humano autodirigido.
2. Experiência: no decorrer de seu amadurecimento, a pessoa acumula um reservatório crescente de experiência que se torna um recurso cada vez maior para a aprendizagem.
3. Prontidão para aprender: o adulto se sente mais disposto e se abre mais para o aprendizado quando o mesmo acontece relacionado a situações reais do seu dia a dia, como em tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais.
4. Orientação para a aprendizagem: devido ao seu amadurecimento, o tempo de perspectiva de aprendizagem de um adulto muda, por consequência ele deve ser orientado a aprender de acordo com o que vai usar em situações reais de vida.
5. Motivação para aprender: como a pessoa amadurece, sua motivação para aprender passa a ser interna (Knowles 1984, p. 12).

Segundo Merriam e Caffarella (1991, p.249), a concepção de andragogia de Knowles é uma tentativa de construir uma teoria abrangente de educação de adultos. Malcolm faz grande uso de um modelo de relações derivadas da Psicologia clínica e humanista, como a teoria da aprendizagem defendida por Carl Rogers, a qual defende que a escola realiza o ideal de mudança à medida que acredita que a responsabilidade da educação está no próprio estudante, o qual possui forças de crescimento, auto avaliação e auto correção. Desta forma o processo de ensino/aprendizagem centra-se no aluno, tornando o professor um facilitador de sua aprendizagem ao criar situações que abram portas para que tal aprendizado aconteça. Rogers (1983) defende a ideia de que *o conhecimento só ocorre a partir do homem, que livre faz seu caminho para conhecer*.

De acordo com Queluz (1984) podemos afirmar que a educação humanista tem por objetivo fazer do homem um ser da transformação do mundo, o coloca no centro de suas preocupações, a fim de prepará-lo para caminhar ao encontro dos outros, do mundo e de si

mesmo e, desse encontro, retornar aos outros, ao mundo e a si mesmo, sabendo-se transformado e transformando e que, portanto, viver como pessoa é saber-se sempre nesse processo. (QUELUZ, 1984, p. 4).

Porém, Knowles acrescenta outros elementos que estão ligados ao currículo científico e à modificações de comportamento, ponto um tanto conflitante com Rogers.

2.2.1.1. Conceito de auto direção

Ainda em seus estudos sobre andragogia, Malcolm postula o conceito de self-direction, em Português “auto direção”, ou ainda em seu sentido mais amplo “aprendizagem auto dirigida”, que de acordo com Knowles (1975, p. 18) é um processo:

“...em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, para o diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, a formulação de objetivos de aprendizagem, identificar os recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolha e implementação de estratégias de aprendizagem apropriadas, e avaliar os resultados da aprendizagem.”

Segundo Knowles há três razões para que a aprendizagem seja autodirigida. Primeiramente, não há como provar que as pessoas tomam iniciativa de aprendizagem aprendam mais do que os alunos reativos, ou seja, os que esperam ser ensinados. “Eles estabelecem o aprender mais propositalmente e com maior motivação. Eles também tendem a reter e fazer uso do que eles aprendem mais e melhor do que os alunos reativos.” (Knowles 1975, pag. 14).

A segunda razão imediata é que a aprendizagem autodirigida está em sintonia com nossos processos naturais de desenvolvimento psicológico. Sendo um aspecto essencial de maturação desenvolver a capacidade de ter cada vez mais a responsabilidade por nossas próprias vidas, nos tornando assim cada vez mais autodirigidos.

Por fim, devido ao fato de vários programas em educação colocarem sobre o aluno uma pesada carga de responsabilidade, a aprendizagem auto dirigida pode ajudá-los a experimentar e vivenciar menos ansiedade, frustração, e até mesmo falhas.

Desta maneira, Malcolm Knowles colocou a ideia de auto direção em forma de atividades que poderiam ser adotadas pelos educadores e alunos. Seu modelo incluía cinco etapas. São elas:

1. Diagnóstico de necessidades de aprendizagem;
2. Formulação de necessidades de aprendizagem;

3. Identificação dos recursos materiais e humanos para a aprendizagem;
4. Escolha e implementação de estratégias de aprendizagem apropriadas;
5. Avaliação dos resultados da aprendizagem;

De acordo com Smith (2002), os estudos de Knowles na educação para adultos ajudaram a delinear e alcançar um aumento no movimento de educação de adultos nos Estados Unidos. Sendo assim, Knowles foi o primeiro a traçar uma teoria abrangente sobre a educação de adultos sobre a andragogia. Tais estudos podem ser vistos como uma tentativa de desenvolver uma teoria específica, direcionando os programas de aprendizagem de adultos a observar aspectos fundamentais para a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, Cavalcanti (1999), defende que:

“O professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades em grupo, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado, transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; ele deve transmitir força e esperança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos e não simplesmente preenchendo espaços em seus cérebros. As características de aprendizagem dos adultos devem ser exploradas por meio de abordagens e métodos apropriados, produzindo uma maior eficiência das atividades educativas.”

2.2.2. Andragogia no Ensino de Línguas Estrangeiras

O ser humano está apto a aprender em qualquer idade, visto que o cérebro constrói e fortalece redes neurais, independente de onde estiver, do assunto em questão ou do contexto. De acordo com o que vimos anteriormente, em seus estudos, Krashen defendia na hipótese da aquisição-aprendizagem (learning and acquisition) a ideia de que não apenas as crianças são capazes de adquirir uma segunda língua, mas também os adultos. O que devemos elucidar é o fato que os adultos não aprendem línguas da mesma forma que as crianças. Hammerly (1991 apud NOLAN, 2000) estabelece a necessidade de um ensino direcionado que ajude o adulto a internalizar as formas estruturais básicas previamente e só depois terá como resultado a fluência esperada.

Alunos adultos possuem habilidades cognitivas muito aguçadas e desenvolvidas, o que faz com que tenham maior êxito em algumas atividades propostas em sala de aula. Ao serem estimulados sensorialmente, podem se firmar na imaginação mais facilmente. Apesar da

timidez, alunos adultos têm maior autoconfiança do que crianças e podem lidar melhor com situações que não são estabelecidas de acordo com contexto imediato.

É claro que aqui falamos do sistema de ensino em LE, e não de sua aquisição natural decorrente da exposição do falante a um ambiente onde a língua alvo é a nativa, como intercâmbios ou longos períodos em outro país.

Devido a uma enorme variedade de contextos em que as línguas são ensinadas e aprendidas, o professor de línguas deve ser treinado de forma a saber lidar com questões, discussões e técnicas complexas e mesmo quando ele detiver a melhor metodologia, os melhores recursos e materiais, deverá estar apto a confrontar-se com questões tais como:

1. Quem são seus alunos?
2. Onde estão aprendendo?
3. Por que estão aprendendo?

Brown (2001) apresenta cinco diferenças importantes em relação ao ensino infantil que deve-se levar em conta ao ensinar adultos:

1. Alunos adultos têm maior condição de enfrentar regras e conceitos abstratos;
2. Dispensam maior atenção em materiais que não seriam tão interessantes para crianças, apesar de, assim como elas, terem a necessidade de trabalhar com atividades divertidas de curta duração;
3. Não há necessidade de variar o estímulo sensorial com adultos como há com crianças, ressaltando, porém que para que a aula seja dinâmica é necessário estímulo de múltiplos sentidos;
4. Adultos são mais autoconfiantes e não têm fragilidade dos egos como as crianças, embora seja dever do professor cuidar para que não subestime os fatores emocionais no processo de aprendizagem de LE;
5. Por fim, ainda que seja de suma importância a contextualização do aprendizado em situações reais e funcionais para os adultos, eles têm maior facilidade em lidar com funções de linguagem fora de contexto. Claro que cabe ao professor conduzi-los novamente a um contexto original caso necessite alguma mudança;

É imprescindível treinar adequadamente e qualificar professores realizem verdadeiramente uma contribuição no aprendizado de seus alunos, sendo sensíveis às

peculiaridades de sua missão e dando importância ao fato de que apesar de cada aluno ter sua personalidade, todos fazem parte de um grupo e buscam um ambiente propício à aprendizagem e ao sucesso na LE em questão.

Reid (2000) diferencia os alunos adultos das demais faixas etárias de acordo com essas quatro características:

1. Conhecimento e experiências prévias;
2. Aprendizado autodirecionado;
3. Reflexão crítica;
4. Preferência por aprendizagem contextualizada;

Alunos adultos já trazem em sua bagagem um vasto conhecimento de mundo que faz com que a aprendizagem seja para eles um meio para um fim, e não o contrário. Ao estudar uma LE estão motivados porque a mesma terá alguma utilidade em suas vidas, portanto terão necessidade em aplicar o conhecimento desenvolvido que funcionará como alavanca para ir além.

Zemke e Zemke (1984) defendem a ideia de que os professores devem assumir que seus alunos necessitam ter uma aprendizagem focada na resolução de problemas e que seja prática no intuito de auxiliar seu autodirecionamento e suas responsabilidades pessoais. Tal processo, segundo Bernat (2004) pode ser facilitado se levarmos em conta a experiência que os alunos trazem para sala de aula e as utilizarmos como recursos incluindo o conhecimento sócio-cultural e linguístico.

Cada aluno adulto também traz consigo crenças de como o processo de ensino e aprendizagem deve ser conduzido e, muitas vezes, gostam de comparar a língua materna com a LE. Segundo Allwright e Bailey (1991), proibir que os alunos usem a LM faz com que os mesmos se sintam constrangidos e desenvolvam um sentimento de insuficiência, pois sentem que ficam privados de seus meios de comunicação normais. Desta forma, os professores devem ficar atentos em quando tal proibição poderá acarretar em danos ou benefícios.

É importante salientar que, apesar de não mais se encontrar no centro do processo de aprendizagem, o professor continua tendo o papel importante de direcionar e criar um ambiente facilitador desse processo. Cabe ao professor ampliar a confiança do aluno em si mesmo e excluir qualquer ameaça que possa vir a desestimular e prejudicar.

A sala de aula deve ser um ambiente de relaxamento e acolhimento, visto que adultos levam mais tensão, ansiedade, problemas pessoais e estresse do que crianças e adolescentes. Portanto, também é função do professor afastar tais problemas utilizando recursos que

consigam captar melhor a atenção dos alunos de forma variada e mantendo a atenção e participação de todos eles.

Adultos são dotados de filtros seletivos que dividem o que é agradável do que não lhes parece interessante, mantendo sua atenção no que para eles for relevante, interessante ou incentivador. Assim, o professor deve levar para as aulas informações que sejam claramente relacionadas com a realidade e a necessidade do aluno.

O professor também deve trabalhar a autoestima e a satisfação profissional do aluno, visto que adultos são motivados mais motivados internamente do que externamente. E, principalmente, devem resguardar seus alunos de qualquer fato ou acontecimento que possa parecer humilhação, constrangimento e desrespeito. Por serem mais velhos, muitos alunos acreditam que são incapazes de realizar certas tarefas, portanto o professor deve encontrar meios para motivá-los e desmistificar qualquer ponto negativo, fazendo com que se sintam à vontade na classe, convivendo com os colegas em harmonia, tolerância e bom humor.

Fica claro que, para que o aluno adulto tenha sucesso na aprendizagem de uma LE, os fatores motivacionais cumprem um papel de suma importância. Vejamos portanto um pouco sobre motivação ao longo do tempo.

2.3 Motivação

Desde sempre, na sociedade ocidental, o ambiente escolar faz-se uma fonte inesgotável de socialização que representa importante papel na vida do ser humano. É ali que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, criando relações e aprendendo a conviver como parte de um grupo. No entanto, para que o aprendizado ocorra verdadeiramente e que as finalidades sejam verdadeiramente alcançadas, se faz necessário estimular entre os aprendizes um real interesse e satisfação não apenas por seu desempenho nas disciplinas, mas também pela própria aprendizagem e o curso que ela seguirá para que seus objetivos sejam alcançados.

Nesse contexto, muitas são as pesquisas realizadas a fim de desvendar como se dá o processo motivacional nos alunos, visto que o mesmo é decisivo na qualidade e nível do desempenho e da aprendizagem.

Talvez pelo fato do termo “motivação” ser utilizado em diferentes perspectivas e muitas vezes apenas em especulações e nas áreas de conhecimento prático e popular, muitos mitos, crenças e mal entendidos se criam (Bergamini, 1990), surgindo assim grupos que adotam

diferentes enfoques para o mesmo tema e acabam por confundir e até prejudicar profissionais que buscam sucesso em diferentes setores. Enquanto alguns afirmam a necessidade de compreender como se motiva o outro, outras pessoas defendem a ideia de que não há no ser humano tal capacidade, ou seja, ninguém é capaz de motivar ninguém.

Herzberg (1968), por exemplo, diferencia em seu trabalho o que ele chama de “fatores motivadores” e “manutenção”. Segundo o autor, os fatores motivadores são intrínsecos ao indivíduo e os de manutenção são extrínsecos. Dessa forma, postulou os conceitos de movimento e motivação, onde o primeiro é a reação comportamental do indivíduo ao estímulo de fatores encontrados no meio ambiente, e o segundo se origina no potencial propulsor, interno, onde podemos encontrar fatores comportamentais em que a pessoa age por si mesma dependendo da satisfação de sua necessidade interior.

Vemos dentro do conceito de movimento, também chamado de reação, uma origem nas teorias comportamentais do behaviorismo e do experimentalismo, fazendo uma ligação entre dois outros conceitos muito utilizados: o estímulo, explicado como uma modificação ambiental e a resposta comportamental, uma acomodação do organismo vivo às mudanças ocorridas em seu meio. A ligação entre esses dois fatores seria essencial para que o movimento exista.

Porém, diferentes escolas e teorias deturpam o sentido de reação ou movimento, enquanto pesquisam sobre o comportamento motivacional na prática e acabam por deixar de lado o que realmente seria importante considerar em um contexto organizacional. Podemos, por exemplo, citar casos de colégios que acreditam que recompensar seus alunos por metas atingidas irão motivá-los a querer ir sempre adiante, sem notar que na verdade várias pesquisas demonstram que ninguém consegue mudar ninguém, o que pode acontecer é suscitar mudanças superficiais dentro do que a pessoa já entende como benefício para si, mas porque ela assim deseja, não pela vontade do outro. E é nisso que os pesquisadores fenomenológicos acreditam. Em um ser humano “como fonte de todos os atos”, sendo capaz de escolher livremente seus próprios caminhos, sendo o ponto principal a própria consciência. “Comportamento é, assim, apenas a expressão observável e a consequência de um mundo do ser interno, essencialmente privado. Portanto, só uma ciência do homem que comece com a experiência, tal como é imediatamente dada nesse mundo pode ser adequada ao organismo humano.” (MILHOLAN, F & FORISHA, B. Op. Cit., p.17.) Assim, acredita-se que o ser humano orienta-se sempre no caminho que ele próprio considera como melhor, de acordo com seus sentimentos, emoções e crenças.

Há também a visão sistêmica em administração que acaba por considerar os fatores extrínsecos ao ser humano como força principal de sua motivação. Dentro disso, muitas empresas erram planejando medidas que acreditam ser o gatilho para aumentar a motivação de seus funcionários. Esses últimos, por sua vez, acabam desmotivados por enxergar tais medidas como as únicas fontes de motivação que a empresa pode lhes oferecer. O que realmente a empresa deveria se atentar é o fato de que quando as medidas consideradas por ela motivadoras ou recompensadoras (ou até mesmo punidoras) cessarem, o comportamento positivo de seu funcionário não será mais o mesmo justamente por ser extrínseco, visto que ao contrário dos animais irracionais, o homem não é constituído apenas de atitudes orientadas por condições impostas pelo meio externo.

Por outro lado, pesquisadores como Handy afirmam que “se pudéssemos compreender, e então prever os modos como os indivíduos são motivados, poderíamos influenciá-los, alterando os componentes desse processo de motivação. Tal compreensão poderia certamente levar à obtenção de grande poder, uma vez que permitiria o controle do comportamento sem as armadilhas visíveis e impopulares do controle. Os primeiros trabalhos acerca da motivação demonstraram preocupação em encontrar os modos pelos quais o indivíduo poderia ser motivado e aplicar mais do seu esforço e talento a serviço do seu empregador. É mera questão de justiça acrescentarmos que muitos desses teóricos também se preocupavam em encontrar uma resposta que fosse coerente com a dignidade e independência essenciais do indivíduo. Talvez devêssemos sentir alívio quanto ao fato de que não foi encontrada qualquer fórmula garantida de motivação”. (HANDY, E.B. Como compreender as organizações. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, p.27.).

Não poderíamos deixar de lado os achados da psicanálise feitos por Freud (1856-1939) acerca da motivação, que mostram traços mais especificamente humanos e mais íntimos da personalidade de cada ser humano: as suas emoções. São elas que estimularão necessidades e desejos instintivos, sendo fontes de condutas específicas. Desta forma, a visão psicanalítica serve como alicerce oferecendo aos estudos sobre motivação uma visão nova sobre comportamentos humanos, propondo o caráter inconsciente. Freud chega a comparar o homem a um iceberg, onde o que verdadeiramente relevante fica submerso sendo assim inacessível à observação experimental.

Em 1994, Claude Levy-Leboyer (LEVY-LEBOYER, C. La crise des motivations. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, p.134) levanta a seguinte questão no fim de seu livro sobre a crise da motivação: “A motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem tarefas

igualmente motivadoras para todos. Na realidade, a motivação é bem mais que um processo estático. Trata-se de um processo que é ao mesmo tempo função dos indivíduos e das atividades específicas que eles desenvolvem. É por isso que a força, a direção e a própria existência da motivação estarão estreitamente ligadas à maneira pessoal pela qual cada um percebe, comprehende e avalia sua própria situação no trabalho e, certamente, não à percepção daqueles que estão fora dela como os tecnocratas, os administradores e os psicólogos”, mostrando assim que a inclinação dos estudos sobre motivação apontava para uma dimensão mais interior à natureza própria do ser humano.

De acordo com Deci e Ryan (2000), na década de setenta nos Estados Unidos, ainda era clara a influência das abordagens comportamentais na psicologia empírica. Já em 1975, Deci (em Deci & Ryan, 2000) sistematiza tais construções teóricas no livro *Intrinsic Motivation*, onde compararam em vários estudos os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Em 1985, com o aperfeiçoamento de trabalhos empíricos e maior desenvolvimento teórico sobre tais conceitos, Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci, 1985) elaboraram a Teoria da Autodeterminação, que tem como fundamento teórico introdutório a proposta do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do self e para a integração com as estruturas sociais (Guimarães, 2004). Assim, ele busca novas experiências com o objetivo de alcançar desenvolvimento das habilidades e capacidades, procurar e adquirir relações sociais e encontrar um sentido unificado do self através de associação das experiências intrapsíquicas e interpessoais que resultam em ações autodeterminadas, quando a regulação do comportamento é escolhida pela própria pessoa, e ações controladas, quando o processo de regulação pode ou não ser consentido.

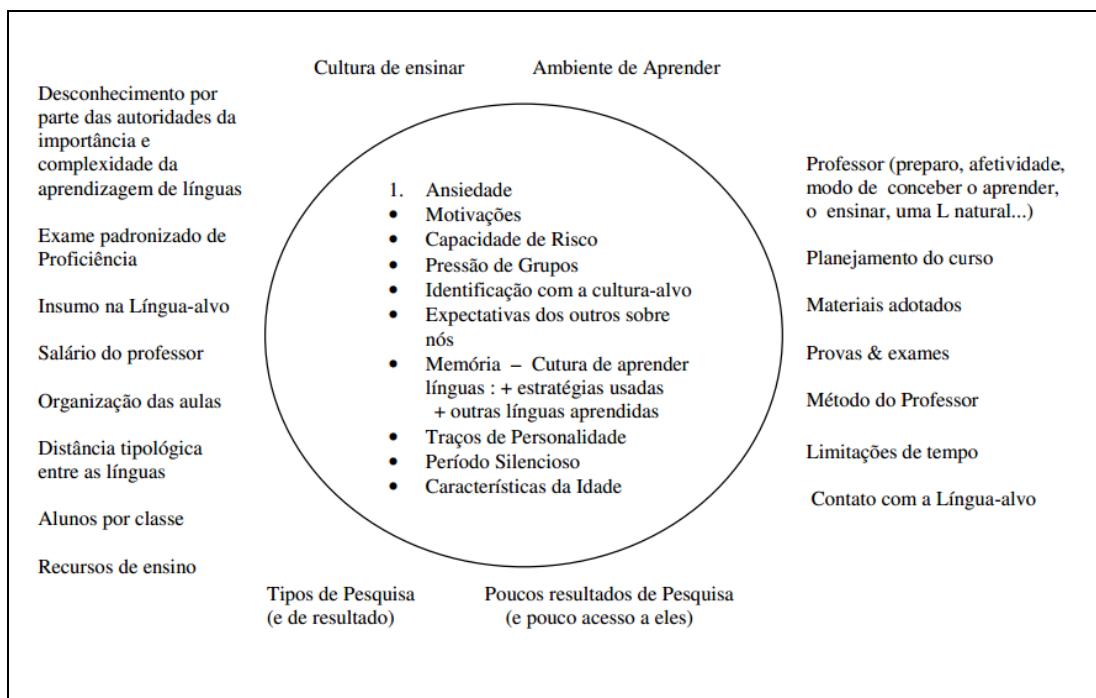
Assim, fazendo uma passagem pelos diferentes estudos sobre motivação, podemos perceber que cada pessoa possui uma forma própria de comportamento motivacional. Para que ocorra uma real motivação, podemos sim lançar mão de fatores existentes no meio ambiente, desde que tenhamos em mente que isso servirá apenas como meio de satisfazer uma necessidade interna. Sem que haja tal carência interna que predispõe o indivíduo a buscar algo além do que já alcançou, não haverá nele qualquer intenção de mudança. A intenção deve estar em procurar estratégias que visam evitar desmotivar os que já estão motivados, e entender que a ação motivacional de cada um é única e particular, dando-se separadamente.

De acordo com Almeida Filho, há muitas variáveis presentes no processo de aprendizagem de uma LE. Tais variáveis podem ser intrínsecas ou extrínsecas à pessoa. As

primeiras seriam as afetivas, físicas e sócio cognitivas, entre outras. Já as extrínsecas compreendem, por exemplo, o material didático, técnicas e recursos metodológicos, tempo disponível para estudo, condições de exposição às amostras, etc. Cada uma dessas variáveis, independente do nível, combinam entre si “possibilitando resultados de aquisição variados e específicos” (ALMEIDA FILHO, 2005: 17).

Vejamos o esquema sobre fatores internos e externos proposto por Almeida Filho:

QUADRO 2 – Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 2005:18).



Desta forma, Almeida Filho defende que o estudo e a aprendizagem de línguas dependem de dedicação e tempo do aluno e do professor. E, devido a complexidade desse processo, os professores deveriam se preparar mais, questionar estruturas e metodologias impostas por livros didáticos e cursos extremamente rígidos pois, conforme Lightbown e Spada (2004), deve-se levar em consideração as características pessoais de cada indivíduo e de cada grupo de alunos, sendo que cada um possui variáveis diferentes que serão importantes em seu desenvolvimento na LE escolhida.

3. Metodologia

Aqui, trataremos de como a pesquisa qualitativa foi feita à luz da fenomenologia, apontando os passos essenciais à sua legitimidade enquanto metodologia de pesquisa, além de contextualizar as entrevistas semiestruturadas analisadas segundo o método fenomenológico de Silverman, D. (2005), delimitar os participantes descrevendo como foi feita a coleta de dados, especificar os instrumentos de coleta de dados apresentando os procedimentos para a análise de dados.

3.1. Pesquisa Qualitativa

Segundo Mucchielli (1991, p. 3): Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.

No campo educacional, as pesquisas de natureza qualitativa ganham um novo significado, voltando-se para o que se deseja entender, para a qualidade, os elementos que são importantes para o pesquisador/observador. Tal entendimento vai além do racional e se atém, principalmente, à capacidade de compreensão e questionamento natural do homem como parte atuante de um contexto.

A pesquisa qualitativa baseia-se em dados recolhidos a partir de entrevistas, sejam elas estruturadas ou não. Tais pesquisas ocorrem com grupos focais, observações ou documentos e outros materiais escritos, tendo os dados analisados indutivamente, permitindo que o significado surja a partir dos dados. O pesquisador qualitativo, aceita a ocorrência de “múltiplas realidades” e não apenas uma realidade objetiva.

Enquanto na abordagem quantitativa objetiva-se a utilização de medidas objetivas (testes, entrevistas estruturadas ou questionários) a fim de reduzir o viés, para a abordagem qualitativa a objetividade é impossível e sua avaliação surge a partir de dados, com a intenção de desenvolver uma compreensão aprofundada de casos particulares ou circunstâncias.

Ao compararmos as pesquisas quantitativas e qualitativas, veremos que quanto à metodologia as primeiras apresentam estudos de casos controlados, coortes e ensaios randomizados, enquanto as segundas apresentam métodos de ação-avaliação, teorias fundamentadas e métodos mistos.

Quanto às fontes de dados, as pesquisas qualitativas lidam com investigações, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, questionários validados e testes de investigações, enquanto as quantitativas utilizam observações, entrevistas e grupos focais e análise de documentos.

A amostra na abordagem qualitativa é randomizada, ou seja, aleatória, enquanto que na abordagem quantitativa ela é intencional e teórica.

Assim como na pesquisa quantitativa, na qualitativa o desenho do estudo particular determinará os outros recursos pelos quais os leitores devem estar procurando. Abordagens qualitativas relevantes incluem teoria fundamentada, pesquisa-ação participativa, estudos de caso, análise de estrutura e métodos mistos. No entanto, como na pesquisa quantitativa, o projeto não pode ser sempre óbvio.

Na pesquisa qualitativa, a amostragem é geralmente intencional. Os participantes do estudo são selecionados de acordo com a sua capacidade de fornecer dados relevantes para o fenômeno de interesse, e para informar a teoria emergente.

Grupos focais, além de serem mais eficientes, permitem que os participantes reflitam sobre opiniões uns dos outros, aumentando assim a participação, novas ideias e qualidade dos dados. Mas também, as entrevistas pessoais podem permitir uma exploração mais profunda de temas subjetivos ou sensíveis e minimizar o impacto das vozes mais fortes. Grupos focais e entrevistas devem ser gravados em áudio e transcritos na íntegra para análise, para garantir a precisão. Temas emergentes devem ser explorados em entrevistas posteriores, reanalisados e desenvolvidos em um processo iterativo até que a saturação seja atingida.

Na pesquisa qualitativa, fidedignidade e validade são avaliadas por estabelecer a confiabilidade dos dados. Entre as técnicas, temos revisões independentes de transcrições e temas, com reuniões para discutir quaisquer discrepâncias e chegar a um consenso, bem como verificação de membro. Outra estratégia de confiabilidade é a triangulação em que os pesquisadores obtêm informações de várias fontes e de várias maneiras.

Outros métodos de medição confiáveis incluem debriefing peer que é o processo de expor-se de uma forma desinteressada uma sessão analítica paralela e com a finalidade de explorar os aspectos da investigação que possam permanecer apenas implícitos na mente do investigador. Este processo ajuda o pesquisador a manter-se “honesto”, expondo-se a

perguntas de sondagem por alguém que é chamado para desempenhar o papel de questionador dos resultados após a coleta e análise de um incidente crítico. Há também a descrição de espessura (para explicar o contexto), e a reflexividade que consiste na interpretação dos resultados à luz de como os pesquisadores, e do processo de pesquisa, pode ter a forma dos dados coletados, incluindo o papel de suas suposições prévias e experiências.

Existem vários pacotes estatísticos usados para a gestão e análise de dados qualitativos, assim como nos estudos quantitativos. A técnica mais comum de análise de tais dados é a análise temática, que tem como objetivo identificar, analisar e relatar os padrões ou temas dentro de dados. Há também a teoria fundamentada que, apesar de ser semelhante à temática, concentra-se na geração de uma teoria coerente dos dados. A teoria fundamentada leva a análise temática a um outro nível, focando na geração de uma teoria coerente dos dados e integração de temas em processos significativos. Toda a análise temática é orientada pelo método comparativo constante (MCC) que envolve as seguintes etapas: (i) coleta e análise de dados, (ii) desenvolvimento de conclusões provisórias, hipóteses e temas, (iii) recolha e análise de dados adicionais (feedback do participante ou verificação de membro), (iv) o ensaio de hipóteses iniciais, conclusões e temas; (v) busca de novas fontes de dados e perspectivas, e (vi) a escrever a teoria final com reavaliação, conforme necessário. A indução é usada para gerar rótulos para ideias ou temas (códigos). Como os códigos emergem, processos dedutivos orientam teorias sobre as ligações entre conceitos e processos.

Outras abordagens para dados incluem etnografia, que descreve relações de grupo, incluindo as regras sociais do ajuste, e as crenças, percepções ou conhecimento dos membros do grupo para descobrir padrões sociais, culturais, ou normativos e fenomenologia, que focaliza participantes individuais e explora as suas crenças, percepções ou conhecimentos.

A discussão deve destacar pontos fortes e fracos em qualquer uma das áreas. Além disso, a possibilidade de transferência (ou aplicabilidade) para outros contextos deve ser considerada e é semelhante à generalização na pesquisa quantitativa.

Segundo o filósofo Merleau-Ponty, “é o homem que investe o mundo de significados”, desta forma, não há como o pesquisador se distanciar e manter-se neutro em relação ao seu trabalho, visto que construirá resultados à partir de seu próprio conhecimento de mundo diante de tal assunto. Vale ressaltar que ao finalizar sua pesquisa, tais “resultados” jamais serão definitivos, visto que tudo pode mudar de acordo com o ambiente e seus fatores internos e externos.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11-3).

3.2. Fenomenologia

Chamamos de fenomenologia não um método, mas uma maneira de se fazer filosofia. Podemos dizer que há um modo fenomenológico de se pensar, de acordo com o percurso feito. Sendo assim, poderíamos caracterizá-lo como um paradigma.

O vocábulo tem sua origem no grego *phainesthai* - aquilo que se apresenta ou que se mostra - e *logos* - explicação, estudo. Assim, podemos defini-lo como a “descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (ABBAGNANO, 2000, p. 437).

O fundador do movimento fenomenológico, Edmund Husserl (1859-1938), contrapôs duas respostas para quais seriam os caminhos do conhecimento: primeiramente, a ciência positivista, sistematizada em fatos, verificações e mensurações. Em segundo lugar, a filosofia, que ainda parecia um tanto confusa visto que cada filósofo propunha um caminho diferente, que acabava criando um ceticismo generalizado e uma sensação de que jamais haveria de se chegar a uma verdade. Sentimento esse que permanece vivo nos meios filosóficos acadêmicos.

Husserl percebia que a ciência se limitava ao âmbito permitido por seu método, que buscava o que poderia ser imediatamente verificável, no âmbito empírico, positivo, deixando de lado a realidade e seus significados. Sua intenção era descobrir o mundo em seu verdadeiro sentido. Ou seja, como afirma Merleau-Ponty (1951) a ciência faz muitas alegações sobre a realidade, mas não consegue dizer o que realmente é essa realidade.

Desta forma, com o intuito de recuperar a experiência comum, estudar e demonstrar como é a verdade que a ciência nos fala, Husserl foi para além dos laboratórios, lançando mão de uma linguagem mais psicológica para mostrar o desenrolar da experiência humana, em toda sua abrangência, sem sequer preocupar-se em julgar tal comportamento, chegando a conclusões mais acertadas sobre o conhecimento e seu alcance.

3.2.1. A Fenomenologia na Psicologia

Sabe-se que em seus primórdios, a fenomenologia era vista como um caminho “psicológico”. Mais tarde, porém, Husserl (1859-1938) desfaz tal ambiguidade definindo seu significado contemporâneo referindo-se à fenomenologia como um fundamento que investiga relações lógicas puras inerentes à consciência intencional (Husserl, 1913/2006).

Em meados do século XX, segundo Spiegelberg (1982), houve uma mudança da fenomenologia filosófica para a psicologia fenomenológica empírica, se fortalecendo ainda mais como agenda de pesquisa sistematizada entre as décadas de 1960 e 1970, mais precisamente entre psicólogos ligados a Duquesne University na Pensilvânia/EUA (Manganaro, 2005).

De acordo com Aanstoos (1996) e Giorgi (1970) até mesmo a defesa da psicologia como ciência humana pode se associar à teoria fenomenológica e aos interesses de legitimação de uma nova abordagem ou corrente teórica em psicologia. Deste modo, a psicologia seria orientada na investigação do vivido e passaria por reformas metodológicas e de conteúdo em seu escopo.

No intuito de reformular o valor empírico dado aos relatos de experiências em ambientes experimentais em pesquisas de respostas neurofuncionais, há pouco tempo, a transposição da fenomenologia para o contexto de pesquisa psicológica tem sido discutida entre psicólogos cognitivistas e neurocientistas.

Já no Brasil, a fenomenologia surge em psicologia na década de 1940, mais especificamente em 1948, com a primeira tese de doutorado seguindo tal método. Porém, só se estabeleceu enquanto método em pesquisa em psicologia na década de 1970 incentivada pelo professor Joel Martins, na PUC em São Paulo.

O método empírico, comum na literatura especializada em pesquisa fenomenológica é reconhecido como uma investigação explícita e precisa de características da experiência humana, sendo assim um meio para pesquisar e descobrir significados expressos pelo sujeito e suas experiências.

De acordo com Spielberg (1971), as principais características do método fenomenológico são:

- Investigar fenômenos particulares;
- Investigar essências como um todo;
- Reunir as relações principais entre as essências;

- Observar como ocorrem os modos;
- Perceber a constituição dos fenômenos na consciência;
- Se abster de crenças sobre os fenômenos;
- Interpretar o sentido dos fenômenos;

Ao estudar a imaginação, a linguagem, as relações e a percepção humana à luz da fenomenologia, a mesma se encontra com os mesmos objetos de estudo da psicologia. Enquanto a psicologia empírica de Husserl possibilita esse estudo através de um enfoque empírico, separando sujeito e objeto, a fenomenologia trata tais objetos como vivências a serem esclarecidas, manifestando os fundamentos da psicologia empírica ao mesmo tempo em que reflete sobre os mesmos.

Conforme descreve Amatuzzi (2009), “além da fenomenologia como caminho filosófico propriamente dito, o que inclui uma fenomenologia da psicologia enquanto ciência positivista existe uma psicologia fenomenológica que consiste em um desdobramento filosófico fenomenologicamente conduzido na direção dos assuntos que interessam aos psicólogos e psiquiatras, ou simplesmente ao viver humano”.

Citemos, portanto, sete passos com os quais podemos conduzir a pesquisa psicológica fenomenológica de acordo com Amatuzzi (1996) e Macedo (2000) e que serão utilizados na presente pesquisa:

1. Delimitar o objeto a ser estudado e o olhar pretendido sobre ele, escolhendo o campo e o enfoque a serem desenvolvidos;
2. Realizar o encontro concreto com o fenômeno, registrando-o da melhor forma possível para facilitar o acesso à experiência vivida;
3. Análise do que foi colhido procurando, primeiramente, obter uma visão de conjunto do material, lançando mão de uma visão global na tentativa de absorver o essencial ou descrever o fluxo de suas entrevistas;
4. Buscar eixos de significado, agrupando aspectos ou conexões significativas que podem constituir respostas ou elementos significativos;
5. Articular os eixos encontrados no passo anterior, objetivando uma redução eidética, ou seja, buscando descrever a essência do que foi encontrado;
6. Iniciar a construção mais abrangente de interpretação sobre o fenômeno, utilizando a essência encontrada para ir além de planos individuais ou particulares, colocando a compreensão em uma atmosfera mais abstrata, ou seja, concluir.

7. Comunicar os resultados para a comunidade científica, buscando um encontro vivo com a mesma e recriando a pesquisa de modo a criar um diálogo com outras experiências;

Inseridos nesse contexto, sigamos em frente.

3.3. Objetivos

Como citado anteriormente, para melhor perceber os olhares do aluno e do professor acerca do aprendizado de uma segunda língua, decidi levantar reflexões sobre a motivação como condição necessária para a aprendizagem de Inglês como segunda língua, indo de encontro ao que de fato tem motivado alunos a buscarem aprender um segundo idioma em um curso especializado e quais características fazem com que sigam o curso até o fim.

Analizar a visão dos professores sobre o que motiva os alunos a buscarem um curso de idiomas, bem como o que fará com que seus alunos permaneçam no curso e se estão cientes sobre a visão dos aprendizes sobre o que significa ser fluente em uma segunda língua.

3.4. Desenho do Estudo

Para se atingir tal objetivo, foi feita uma pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas as quais serão analisadas segundo o método fenomenológico de Silverman, D. (2005).

3.5. Sujetos da Pesquisa

Foram entrevistados alunos acima de 18 anos e professores de um curso livre particular franqueado da cidade de Juiz de Fora/MG até a saturação da amostra.

Como critério de exclusão, estavam alunos menores de 18 anos, visto que enquanto menores a maioria dos matriculados em cursos são levados pelos pais e responsáveis, o que seria um viés quanto à motivação.

Devido ao fato de, na época das entrevistas, trabalhar na instituição onde foi feita a pesquisa, também coloquei como critério de exclusão alunos para os quais eu dava aula, com a finalidade de evitar qualquer constrangimento na relação em sala de aula ou algum viés no presente trabalho.

Entre os professores entrevistados, incluem-se sujeitos graduados em Letras e aqueles que também aprenderam o idioma por outros meios (seja em cursos livres ou intercâmbio).

3.6. Coleta de Dados

Como instrumento de coleta, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice I e II).

A entrevista se deu por meio de perguntas disparadoras abertas que foram gravadas individualmente no âmbito do curso de idiomas em questão. As mesmas foram transcritas objetivando “a leitura dos relatos no momento da análise, permitindo ao pesquisador, num primeiro momento, a leitura atenta sobre o conteúdo e, posteriormente, já durante a análise, tentar apreender e descrever como se manifesta o objeto investigado.”, conforme Ranieri e Barreira (2010) e arquivadas por um período de cinco anos.

4. Resultados e Discussão

Para melhor discutir os resultados da pesquisa, vejamos primeiramente os quadros 3 e 4 que agrupam as perguntas procurando facilitar a análise e descrever sua essência, assim como nos orienta o método fenomenológico:

Tabela 2 - Análise dos dados obtidos nas entrevistas com alunos de LE:

Análise de dados – Entrevista de Alunos					
	1. Principal fator que fez com que procurasse um curso de Inglês	2. Porque escolheu o curso em questão?	3. Qual o maior desafio pessoal?	4. O que fará com que permaneça até o fim?	5. O que significa ter domínio da língua inglesa?
Aluno 1	Necessidade no dia a dia;	Questão financeira e indicação;	Leitura (não vê desafio pessoal);	Ver resultados reais;	Conseguir se comunicar;
Aluno 2	Formação profissional;	Proximidade de casa;	Não gosta de estudar;	Insatisfação pessoal;	Convívio com as pessoas;
Aluno 3	Trabalho;	Indicação;	Conversação;	Ver resultados (aprendizagem, retorno);	Comunicação (também cita fazer prova);
Aluno 4	Atividade acadêmica e formação profissional;	Preço e referência (indicação);	Rapidez no aprendizado;	Ver resultado e se sentir bem (cita qualidade do ensino);	Comunicação;
Aluno 5	Atividades acadêmicas	Indicação;	Dificuldade em aprender uma LE;	Ver resultados e a necessidade;	Comunicação;
Aluno 6	Formação acadêmica;	Indicação;	Conseguir aprender, formar frases;	Ver resultados;	Comunicação;

Tabela 3 - Análise dos dados obtidos nas entrevistas com professores de LE:

Análise de dados – Entrevista de Professores					
	1. Principal fator que fez com que procurasse um curso de Inglês	2. Porque escolheu o curso em questão?	3. Qual o maior desafio pessoal?	4. O que fará com que permaneça até o fim?	5. O que significa ter domínio da língua inglesa?
Professor 1	Formação profissional;	Curso conhecido e metodologia;	Falta de tempo;	Ver resultado, empatia com professor, bom atendimento e ambiente acolhedor;	Depende do objetivo do aluno;
Professor 2	Formação profissional e oportunidade de viajar;	Flexibilidade de horário e metodologia;	Adquirir pronúncia;	Ver resultado e criar laços afetivos;	Conseguir falar;
Professor 3	Formação profissional;	Indicação e valor;	Inibição e idade;	Ver resultados;	Compreender a gramática;
Professor 4	Necessidade do inglês em todas as áreas;	Metodologia;	Idade;	Ver resultados;	Compreensão oral e auditiva;
Professor 5	Formação acadêmica e profissional;	Metodologia;	Inibição e idade;	Ver resultados;	Dominar todas as habilidades como nativo;
Professor 6	Formação profissional;	Metodologia e tradição do curso;	Idade;	Empatia com o professor e com a turma;	Conseguir se comunicar;
Professor 7	Formação profissional;	Metodologia;	Se adaptar ao formato do curso;	Acompanhamento pedagógico;	Conseguir se comunicar;
Professor 8	Formação acadêmica e profissional;	Metodologia;	Tempo e idade;	Necessidade e interesse;	Conseguir se comunicar;
Professor 9	Formação profissional;	Flexibilidade de horário;	Idade;	Motivação proveniente do professor;	Conseguir se comunicar;
Professor 10	Formação profissional;	Comodidade e valor;	Superar seus próprios limites;	Ter sucesso em cada fase da aprendizagem;	Conseguir se comunicar;

Como podemos ver, ao serem questionados sobre o motivo pelo qual buscaram um curso de Inglês, a resposta dos alunos e professores convergiu no que diz respeito à formação acadêmica e profissional. Conforme um dos professores entrevistados (P2),

“... a maioria procura uma melhoria profissional. Mesmo que de fato nunca eles executem a língua, nunca melhorem o salário.”

Outro professor (P6) constrói um breve paralelo entre os motivos de uma criança e um adulto estudarem o idioma num curso livre particular:

“Criança em geral (vai ao curso) porque os pais meio que obrigam eles, mas os adultos é pra tentar melhorar na profissão, ver se conseguem alguma coisa, tem muita gente que é pra fazer exame de certificação para emprego, ou faculdade precisa, em geral é isso.”

Uma aluna (A1) enfatiza ainda:

“Eu acho bem necessário o Inglês no cotidiano, na vida da gente.”

Já na segunda pergunta, sobre a razão pela qual o aluno procurou especificamente o curso em questão, há grande divergência entre as respostas dos alunos e dos professores. Enquanto os alunos citam fatores como o preço, a proximidade de suas casas e indicação de amigos, 7 dentre os 10 professores citam a metodologia, que em momento algum foi mencionada pelos estudantes. Vale ressaltar que o A2 cita que após sua entrada no curso, ficou satisfeito com a metodologia, não colocando este fato como motivador de seu ingresso no mesmo.

Ainda entre os alunos, a grande maioria citou, de alguma forma, a indicação e o preço:

“Eu fiz uma pesquisa de mercado e olhei muito o preço também em relação ao meu orçamento e também tentando olhar a qualidade e aqui eu tive ótimas referências e o preço deu pra atender ao que eu estava procurando.”

Enquanto os professores defendiam o método:

“Eu acho que eles gostam da metodologia, de ter imagem, eu acho que eles preferem repetir, eu acho que pra eles é mais fácil.” (P2)

“Eu acho que a melhor forma de você aprender uma língua estrangeira é sendo áudio visual e interativo porque você não fica preso simplesmente ao livro e explicações teóricas, você vê na prática, você enxerga, você pega, você tem uma convivência, nem que seja por uma hora, ou duas horas, uma inserção dentro da língua, uma convivência com a língua.”
(P4)

Apenas um professor cita a falta de conhecimento metodológico por parte dos alunos:

“Ou por comodidade, ou pelo preço, porque a maioria das vezes, as pessoas não entendem muito de metodologia ou de didática. Por isso o que chama primeiro a atenção das pessoas são esses fatores.”(P10)

Também quando questionados sobre qual seria o maior desafio pessoal do aluno, há discordância entre os alunos e professores.

Alunos citam apenas suas dificuldades mais amplas no que diz respeito a aprendizagem, e não fatores muitas vezes já esperados como os citados pelos professores (idade, falta de tempo, etc.). Nesta questão alunos disseram que seus desafios são: o fato de não estudar o

conteúdo aprendido em sala de aula, a dificuldade em aprender a ler e conversar, e a pressa em aprender o idioma devido à exigências do trabalho e nas atividades acadêmicas.

Já os professores concentram suas respostas na idade, no cansaço e na falta de tempo para estudar. Podemos ver na fala do P5 um relato de situações muito comuns:

“O que vejo muito é gente mais velha que se sente travada, assim, sabe o que tem que fazer, mas fica muito travada porque tem vergonha, tem medo de falar. ‘Ai meu Deus, não sei verb to be’, sabe? ‘Nossa! Tenho 40 anos e não sei isso!’. Aí eles se sentem um pouco, acho que, atrasados, assim. É uma coisa que eu tento fazer com que eles não pensem nisso, eu falo ‘gente, vocês têm que ser, tem que ter cara de pau pra aprender Inglês, tem que falar, não importa se vai falar errado, tem que falar!’, eu acho que é isso.”

Alunos e professores concordam quando questionados sobre as razões que farão com que permaneçam até o fim no curso em questão: perceber que seu esforço está trazendo resultados reais, compreender o conteúdo que está sendo ensinado tendo assim satisfação pessoal, como relatam A2 e A4:

“Olha, se eu não terminar, eu acho que eu não vou ficar satisfeita comigo mesmo, quem terminou eu acho que vai ser melhor que eu, entendeu?”

“Primeiro eu observar a evolução no aprendizado e sentir bem aqui no ambiente da escola, e perceber que está tendo qualidade, né?”

Já o P4 traz um relato ainda mais enriquecedor para o presente trabalho, mostrando a ansiedade de uma aluna a ver resultados concretos:

“Uma aluna minha agora estava falando que estava pensando em desistir do Inglês porque ela acha que não está aprendendo. Ela acha que não está sabendo falar nada. Eu acho que o maior desafio mesmo, é que a pessoa não consegue enxergar o desenvolvimento dela porque a exigência do Inglês hoje é grande. Se você vai assistir a um filme, a pessoa de cara não vai entender o que está escutando, se ela vai ler um site ela não vai conseguir ler e entender de forma fluente, eu acho que (...) com essa falta de fluência que a pessoa se sente desmotivada, acha que não está aprendendo, e pelo contrário, o que mais demora a vir é a fluência, e que é mais fácil com que é mais jovem. Ganhar fluência rapidinho. Então pra adultos, com o passar da idade como a fluência vai se tornando mais limitada, ou melhor, não mais limitada, vai sendo mais difícil conquistar, eu acho que é o maior desafio pra pessoa continuar a fazer o curso, motivar a ir até o final.”

Essa fala destaca também a preocupação do professor em fazer com que o aluno se sinta motivado. Vindo de encontro com Cavalcanti (1999), que destaca que:

“O professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades em grupo, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudo, transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; ele deve transmitir força e esperança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos e não simplesmente preenchendo espaços em seus cérebros. As características de aprendizagem dos adultos devem ser exploradas por meio de abordagens e métodos apropriados, produzindo uma maior eficiência das atividades educativas.”

Finalmente chegamos à última questão: o que significa, para o aluno, ter domínio da língua Inglesa? Quero ressaltar que no lugar da expressão “domínio da língua”, tal questão havia sido formulada utilizando a palavra “proficiência”. Porém os alunos desconheciam este vocábulo. Assim, ele foi substituído.

Todos os alunos foram taxativos ao responder essa pergunta. Ou seja, na visão deles, dominar uma língua é conseguir se comunicar. Como vemos no relato do A4:

“Saber conversar com a pessoa de outra nacionalidade que fale inglês como idioma nativo, e ter essa confiança para escrever, conversar e ouvir.”

Os professores também citam a comunicação como principal característica de domínio da língua na opinião de seus alunos, e enfatizam a comunicação oral, como vemos a seguir:

“(ter o domínio da Língua Inglesa) é entender o que escuta, é conseguir falar o que quer conseguir se expressar e entender com facilidade (...) principalmente a questão da oralidade e da escuta.”

Através do olhar do professor, vemos também o quão exigentes são os alunos:

“Eu acho que eles (os alunos) acham que dominar Inglês é ser praticamente nativo. Assim, falar fluentemente, ler, escrever, entender, como se você não tivesse nenhuma dificuldade. Eles ficam abismados quando o professor não sabe uma palavra. Mesmo que seja uma palavra que não seja usada.”

Mas, P10 sintetiza a essência desta questão ao afirmar:

“Acredito que é entender e ser entendido. Conseguir se comunicar, principalmente.”

5. Discussão e considerações finais

Visto que o foco do estudo estava em avaliar as verdadeiras razões que levam ao aprendizado de uma língua estrangeira, mais especificamente o Inglês, foi de suma importância ‘ouvir’ professores e alunos. Segundo Libâneo (1994),

“o ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...”).

E ensinar um segundo idioma, independente do ambiente e da metodologia também se faz um ato pedagógico, e deve implicar no envolvimento de todas as partes envolvidas.

É válido também lançar um olhar especial ao que diz Vygotsky (1993):

“A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento.”

Assim, seria significativo se a leitura e interpretação dessa pesquisa abrisse um leque de oportunidades onde professores, coordenadores e alunos dialogassem sobre quais providências poderiam ser tomadas afim de maximizar o processo de ensino/aprendizagem.

Faz-se necessário também um diálogo e uma análise cuidadosa sobre a metodologia utilizada em nosso país, visto que as pesquisas na área apontam a falta de eficácia no ensino.

Referências:

1. Aanstoos, C. M. (1996). Reflections and visions: an interview with Amedeo Giorgi. *The Humanistic Psychologist*, 24 (1)
2. Abbagnano, N. (2000) Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes.
3. Allwright, D.; Bailey, K. M. (1991) Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Almeida Filho, J. C. P. (2005) Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes.
5. Amatuzzi, M. M. (1996). Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia* (Campinas)
6. Amatuzzzi, (2009) Mauro Martins. Psicologia Fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia*. Pontifícia, São Paulo.
7. Asher, J (1977). Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Cuide Book. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions. (2nd ed. 1982)
8. Bardin, L. (2011). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70
9. Bergamini, Cecília W. (1990) Motivação: mitos crenças e mal-entendidos. *Revista de Administração de Empresas*.
10. Bernat, E. (2004) Attending to adult learners: affective domain in the ESL classroom. Macquarie University, Australia. Disponível em:
<http://www.hltmag.co.uk/sept04/mart2.htm>
11. Birdsong, D. (1999). Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
12. Brown, H. D. (2001) Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall.
13. Brown, H. D. (2001) Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall.
14. Bzuneck, J A (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes
15. Campos, Liza Silveira.(2009) Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/ aprendizagem de línguas

16. Cavalcanti, Roberto de Albuquerque. (1999) Andragogia: a aprendizagem nos adultos. Revista clínica Cirúrgica da Paraíba, nº6.
17. Cave, J. (1995) Characteristics of the adult Learner. Disponível em http://ed.fnal.gov/linc/fall95/inservice/adult_chara.html
18. Cestaro, S. A. M. (1999) O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. São Paulo, Revista VIDETUR, n.6, Disponível em:
<<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>
19. Chomsky, N. (1977) Reflexões sobre a linguagem. Lisboa: Edições 70.
20. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press
21. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4),
22. Furter, Pierre.(1974) Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Trad. Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada.
23. Giorgi, A. (1970). Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros.
24. Guimarães, S. É. R. (2001). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
25. Handy, Charles B. (1975) *Como Compreender as Organizações*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
26. Herzberg, F. I. (1968) One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, Boston, v. 46, n. 1, p. 53-62, jan./fev.
27. Houaiss A, Villar M de S, Franco FM de.(2001) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.
28. Husserl, E. (2006). Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. São Paulo: Idéias & Letras. (Originalmente publicado em 1913)
29. Kenski, V. M. (2003) As Instituições Culturais de Memória na Era da Reprodutividade Eletrônica. São Paulo: Unicamp.
30. Knowles, M.S. & Associates. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning* (1st ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc.
31. Knowles, Malcolm. (1975) *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Parsippany: Cambridge.

32. Krashen, S. (1978), 'The Monitor Model for second language acquisition,' in R. Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, CAL
33. Krashen, S. Krashen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
34. Leffa, V. J. (1988) Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
35. Levy-Leboyer, C.(1984) *La crise des motivations*. Paris, Presses Universitaires de France.
36. Libâneo, José Carlos. (1994) *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
37. Lightbrown.; Spada, N. (2004) *How languages are learned*. 2 ed, Oxford University Press.
38. Lozanov, Georgi, (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers.
39. Ludke, Menga e André, Marli E. D. A.(1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
40. Macedo, S. M. (2000). *Psicologia clínica e aprendizagem significativa: relatando uma pesquisa fenomenológica colaborativa*. Psicologia em Estudo
41. Maia, A. et al. (2002) Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. Revista Desempenho no.1.
42. Manganaro, P. (2005). Desenvolvimentos da fenomenologia nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha. *Memorandum*, 8, 72-78
43. Merleau-Ponty, Maurice. (2006) *Fenomenologia da percepção*. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
44. Merriam, S. B., and Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers
45. Milholan, F. & Forisha, B.. (1972) *From Skinner to Rogers Contrasting Approaches to Education*. U.s.A..
46. Mucchielli, R. (1991). *Les Méthodes Qualitatives*. Paris:Presses Universitaires de France.
47. Nolan, R. (2000) *Lessons from central america: action research in an adult english as a foreign language program*. Oklahoma State University, USA.
48. Piaget, J. (1971) *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.)

49. Queluz, Ana Gracinda. (1981/1984). A pré-escola centrada na criança: Uma influência de Carl Rogers. São Paulo, São Paulo, Brasil: Pioneira.
50. Ranieri, L. P.; Barreira, C. R. A. (2009). Facetas da empatia na Fenomenologia: Umaleitura de Edith Stein. In Anais do IV Congresso Internacional de Psicologia e X Semana de Psicologia da UEM, Maringá – PR.
51. Reid, J. C. Adult Learning, 2000. Disponível em:
<http://tlc.nlm.nih.gov/resources/publications/sourcebook/adultlearning.html>.
52. Rogers, C. (1983). Um jeito de ser. São Paulo: EPU.
53. Schütz, Ricardo. (2003) "Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas" English Made in Brazil (<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>). Online. 10 de novembro de 2003.
54. Silverman, D. (2005). Doing qualitative research (2 ed.). London: Sage.
55. Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
56. Smith, M. K. (2002) 'Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy', the encyclopedia of informal education, disponível em www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
57. Spiegelberg, H. (1982). The phenomenological movement: a historical introduction. Boston: Martinus Nijhoff.
58. Spiegelberg, Herbert. (1971) The Phenomenological Movement: A Historical Introduction, volumes 1 e 2. Haia: Martinus Nijhoff.
59. Tavares, S. C. M.(2006) A motivação como fator impulsionador no domínio de um segundo idioma. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil
60. Vygotsky, L. S. (1987) Thought and Language. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
61. Vygotsky L. S. (1993) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Pontes.
62. Zemke, R.; Zemke, S. (1984) 30 things we know for sure about adult learning. Innovation Abstracts Vol VI. No. 8. Disponível em:
<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-3.htm>.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Pesquisador Responsável: Rachel Prado Rodrigues Veloso

Endereço: Rua Dr. Dirceu de Andrade, 201 apto 406 – São Mateus – Juiz de Fora/MG.

CEP: 36025-330 – Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 8812-3957

E-mail: chelzinha2004@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Avaliando as Razões que Levam ao Aprendizado de uma segunda língua: os olhares do aluno e do professor**”. Neste estudo pretendemos levantar reflexões sobre a motivação como condição necessária para a aprendizagem de Inglês como segunda língua.

O motivo que nos leva a estudar é examinar qual seria a real motivação de um estudante ao buscar um curso de idiomas e discutir até onde os vários conceitos de “fluência” e “proficiência” em uma determinada língua são válidos.

Para este estudo adotaremos o seguinte procedimento: pesquisa através da análise de entrevistas. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas pelos entrevistadores. O conteúdo das gravações será guardado pelos pesquisadores e seu sigilo é assegurado. Após 5 anos as gravações serão destruídas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

*Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Avaliando as Razões que Levam ao Aprendizado de uma segunda língua: os olhares do aluno e do professor**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.*

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Nome e Assinatura do(a) participante

Nome e Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP- Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP 36036.900

Fone: (32) 3220 3788

APÊNDICE II – Roteiro de entrevistas com alunos de língua estrangeira



Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Psicologia - Mestrado

Título da dissertação: “Avaliando as Razões que Levam ao Aprendizado de uma segunda língua: os olhares do aluno e do professor”

Questionário 1: Perguntas referentes à entrevista realizada com alunos

Pesquisadores: Rachel Prado Rodrigues Veloso

Prof. Dr. Carlos Alberto Mourão Junior (orientador)

1. Qual o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?
2. Por que escolheu esse curso?
3. Qual o seu maior desafio pessoal ao fazer um curso de inglês?
4. O que fará com que você permaneça no curso até o fim?
5. Em sua opinião, o que significa ter domínio da língua inglesa?.

APÊNDICE III – Roteiro de entrevistas com professores de língua estrangeira



Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Psicologia - Mestrado

Título da dissertação: “Avaliando as Razões que Levam ao Aprendizado de uma segunda língua: os olhares do aluno e do professor”

Questionário 2: Perguntas referentes à entrevista realizada com professores

Pesquisadores: Rachel Prado Rodrigues Veloso

Prof. Dr. Carlos Alberto Mourão Junior (orientador)

1. Qual o principal fator que faz com que os alunos procurem um curso de Inglês?
2. Por que eles escolheram esse curso?
3. Qual o maior desafio pessoal desses alunos ao fazerem um curso de inglês?
4. O que fará com que eles permaneçam no curso até o fim?
5. O que significa ter domínio da língua inglesa, na visão do aluno?

APÊNDICE IV – Transcrição das entrevistas com alunos de língua estrangeira

E: entrevistador

A1: aluno 1

1^a Entrevista:

E: Qual o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?

A1: Ah o principal fator, que fez eu procurar, é ter uma segunda língua, né? Pra tar exercitando, pra tar falando, por causa do aprendizado mesmo que é necessário, né? Eu acho bem necessário o Inglês no cotidiano na vida da gente.

E: Ok! E porque você escolheu esse curso?

A1: O Number One?

E: Uhum! Pode falar.

A1: Então, por causa que a gente tem um convênio aqui do Number One com a academia, aqui na Techno Fit, e não só por causa disso, porque já tinham me falado bem da Number One. Então foi esse o motivo.

E: E qual o seu maior desafio pessoal ao começar fazer um curso de Inglês? Qual assim, sua maior dificuldade?

A1: É a leitura. As vezes as palavras, eu confundo.

E: Mas assim, pessoal? O quê que pra você torna vir ao curso de Inglês mais difícil?

A1: Nada!

E: Ótimo! E o que vai fazer com que você permaneça? Quais são os fatores que farão com que você permaneça no curso até o fim?

A1: Então, o aprendizado mesmo! Eu quero tá conversando fluente aí, vão ver se eu consigo aprender tudo direitinho.

E: Então na sua opinião, o quê que significa ter o domínio da língua Inglesa?

A1: Ah, perguntação, saber falar, entender as pessoas, conversação, essas coisas.

E: entrevistador

A2: aluno 2

2^a Entrevista:

E: Qual o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?

A2: Eu acho que foi pra formação profissional.

E: Tá joia. E, porque que você escolheu esse curso?

A2: O Number One?

E: Uhum.

A2: Ah, porque é mais perto de casa, mais próximo. Eu não sei, né? Eu gostei do método de ensino.

E: E, qual seu maior desafio pessoal ao fazer Inglês, fazer as aulas?

A2: Eu não estudo muito.

E: Não?

A2: Não. ((risos))

E: O que fará com que você permaneça no curso até o final? Quais são os fatores?

A2: Quais são os fatores? Olha, se eu não terminar eu acho que eu não vou ficar satisfeito comigo mesmo, quem terminou eu acho que vai ser melhor que eu, entendeu?

E: Mas, então o que vai te estimular a permanecer até o final?

A2: O fator da formação profissional.

E: Uhum, e na sua opinião, o que significa ter o domínio da língua inglesa?

A2: Criação de mais oportunidades.

E: Uhum, mas o quê que significa ter O DOMÍNIO? Saber mais o quê?

A2: Ah, é criação de mais oportunidades de convívio com as pessoas, de trabalho, e por aí vai.

E: entrevistador

A3: aluno 3

3^a Entrevista:

E: Qual foi o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?

A3: Huum, trabalho. Trabalho!

E: E porque você escolheu esse curso?

A3: Indicação. Indicação de uma amiga que fez aqui.

E: Tá joia. E qual o seu maior desafio PESSOAL ao estudar Inglês?

A3: Fazer intercambio, é meu maior desafio. Eu resolvi fazer pra trabalho, mas eu pretendo muito fazer intercambio...

E: Mas assim, qual seria sua maior dificuldade de estar fazendo um curso, quais seriam os desafios pessoais?

A3: (++++) A conversação assim, a conversação.

E: Aham, e o que fará com que você permaneça nesse curso até o final?

A3: O retorno. Eu perceber que tá tendo retorno, a aprendizagem.

E: Uhum, e na sua opinião, o que significa ter o domínio da língua inglesa?

A3: É não ter dificuldade pra conversar, fazer uma prova...

E: Tá ótimo. Obrigada.

E: entrevistador

A4: aluno 4

4^a Entrevista:

E: Qual o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?

A4: O principal fator foi a minha atividade acadêmica agora, né? Que eu tô fazendo mestrado lá na universidade também, e a necessidade de tá lendo os artigos em Inglês, tudo e tá (+) pro currículo profissional também.

E: E porque que você escolheu esse curso de Inglês?

A4: Eu fiz uma pesquisa, né de mercado e olhei muito o preço também em relação ao meu orçamento e também tentando olhar a qualidade e aqui eu tive ótimas referencias e o preço deu pra atender o que eu tava procurando.

E: Ótimo! E qual foi o seu maior desafio pessoal ao procurar um curso de Inglês? Ao fazer um curso de Inglês?

A4: O desafio pessoal é tentar aprender, assim o mais rápido possível, porque eu preciso desse domínio o mais rápido que eu puder conseguir.

E: E o que fará com que você permaneça no curso até o final? Quais são os fatores?

A4: Primeiro é eu observar a evolução no aprendizado e sentir bem aqui no ambiente aqui da escola e perceber que está tendo qualidade, né?

E: Uhum, e em sua opinião, o quê que significa ter o domínio da língua Inglesa?

A4: E saber conversar com a pessoa né, de outra nacionalidade que fale Inglês como idioma nativo, e ter essa confiança pra escrever, de conversar, de ouvir.

E: entrevistador

A5: aluno 5

5^a Entrevista:

E: Qual o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?

A5: Foi a necessidade de leitura de artigo científico que na maioria são em Inglês, na área da nutrição.

E: E por que você escolheu esse curso?

A5: Por indicação de uma amiga.

E: Qual seu maior desafio pessoal ao fazer um curso de Inglês?

A5: Aprender o Inglês porque eu tenho muita dificuldade com a língua. Com línguas em geral.

E: E, o que vai fazer, quais são os fatores que farão com que você fique no curso até o final?

A5: Eu sentir que estou aprendendo e a necessidade.

E: Na sua opinião, o que significa ter domínio na língua inglesa?

A5: Entender o que as pessoas falam, e conseguir ler, e conseguir falar, eu acho.

E: entrevistador

A6: aluno 6

5^a Entrevista:

E: Qual o principal fator que fez com que você procurasse um curso de Inglês?

A6: Necessidade de aprender para a faculdade.

E: E porque você escolheu esse curso?

A6: Foi uma amiga que me indicou.

E: E qual seu maior desafio pessoal ao fazer um curso de Inglês?

A6: Conseguir aprender, entender, ler, montar uma frase.

E: Ok! E o que fará com que você permaneça no curso até o fim?

A6: Saber que eu tô aprendendo.

E: Em sua opinião, o que significa ter domínio da Língua Inglesa?

A6: Entender, ler, falar, só!

APÊNDICE V – Transcrição das entrevistas com professores de língua estrangeira

E: entrevistador

P1: professor 1

1^a Entrevista:

E: É (+) na sua opinião, qual o principal fator que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P1: Adulto? Eu acho que principalmente a::a questão profissional, que::e a maioria hoje já precisa por causa do trabalho que exige ou quer melhorar e tal, normalmente é assim.

E: Tá, e porque que você acha que eles escolheram esse curso?

P1: Esse curso? Eu acho que assim, a Number One é u::um, já é conhecida, né? Nacionalmente (+) já tá em Juiz de Fora há muitos anos, então (+) e tem assim um método que tem essa questão da multimídia, é::é dessas aulas, assim, tentar conversar sempre em Inglês, então eu acho que isso deve ser uma coisa que chama a atenção dos alunos.

E: Qual que você acha que é o maior desafio PESSOAL desses alunos ao fazerem um curso de Inglês?

P1: Pessoal? Eu acho que é mais o tempo. ((ri)) Que é o que todo mundo reclama! Porque::e dependendo do que cê faz, muitos trabalham E estudam ao mesmo tempo, então tão aqui e no momento que tão aqui tão cansados e não têm muito tempo pra se dedicar em casa, fora que pra alguns tem uma dificuldade maior que eu não sei nem se é devido a idade ou uma própria dificuldade do aprendizado da língua e eles não têm esse tempo pra se dedicarem.

E: Muito bem. É, o que fará com que eles PERMANEÇAM no curso até o fim?

P1: Eu acho que, principalmente eles verem a resposta disso, então é ver que eles tão aprendendo, conseguir entender alguma coisa de um filme, de uma música, conseguir conversar com alguém, ler um texto, acho que o principal é ter o resultado. E, segundo é questões assim de empatia com o professor, de bom atendimento da escola, de sentir que tem um ambiente acolhedor. Às vezes, questões das turmas, amigos, mas isso com gente adulta é menos, acredito que com gente mais nova. Mas, pra mim principalmente o resultado, de ver que o esforço que eles tão fazendo de tá aqui tá compensando de alguma forma.

E: E, o que significa, na visão do aluno, ter o domínio da língua Inglesa?

P1: Eu acho que isso é uma, uma noção muito ampla. Porque têm muitos alunos que querem, assim, ler! Que fala assim “ah, não vou precisar, eu só preciso entender os textos” e tal, tem alunos que não, que REALMENTE querem desenvolver todas as habilidades que a gente fornece aqui, que é conversar, é conseguir ouvir bem é:é um nativo falando, compreender o que tá falando (+) então assim eu acho que PRA ELES é uma coisa muito ampla, é igual eu já tive aluno que precisava num contexto específico se comunicar com algumas pessoas e se ele dominasse isso tava tranquilo, agora tem gente não, que quer ler, que quer conversar, que quer poder viajar pro exterior, então eu acredito que depende muito DO OBJETIVO do aluno. Se ele tá aqui só profissionalmente, o domínio da língua vai estar mais restrito àquele ambiente, às vezes, não uma coisa geral.

E: entrevistador

P2: professor 2

2^a Entrevista: **E:** Ok, primeira pergunta: Qual o principal fator, na sua opinião, que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P2: Eu acho que a maioria procura uma melhoria profissional. Mesmo que de fato nunca eles executem a língua, nunca melhorem o salário, eu acho que esse é o principal. E o segundo (+) opção seria a oportunidade de viajar ou fazer intercâmbio.

E: E porque que eles escolheram ESSE curso?

P2: O Number One? Eu acho que pro:::pros adultos é muito acessível, tem horários especiais, turmas só de adultos, turmas especiais, eu acho que eles gostam da metodologia, de ter imagem, eu acho que eles preferem repetir, eu acho que pra eles é mais fácil.

E: Qual o maior desafio PESSOAL desses alunos ao fazerem um curso de Inglês?

P2: Acho que adquirir pronúncia. Porque as vezes eles entendem a gramática, eles entendem o que é escrito, mas eles não conseguem verbalizar, eles não escutam direito, eles não conseguem articular o som.

E: O que você acha que vai fazer com que eles permaneçam no curso até o fim?

P2: Eu acho que sentir que tá aprendendo, mas não só isso. Eu acho que também laços emotivos, emocionais. Quando tem um laço com o professor, quando gosta da coordenação, quando sente que tá tendo atenção, eu acho que o aluno também VEM pro curso de Inglês, além de querer aprender o idioma ele também que ter um momento, às vezes pra relaxar, descontrair, ou pra ser ouvido, pra poder se expressar. Então eu acho que esses laços afetivos são muito importantes.

E: E o que significa ter o domínio da língua inglesa na visão DO ALUNO?

P2: (++) Eu acho que eles, é (++) focam muito a habilidade da fala, então você domina quando você fala. Uma habilidade pra eles às vezes já é suficiente pra dominar uma língua, então quando eles tão falando eles sentem que eles tão dominando.

E: entrevistador

P3: professor 3

3^a Entrevista: **E:** É, na sua opinião, qual o principal fator que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P3: Acho que o mercado de trabalho, a demanda, faz eles terem uma motivação extra.

E: E, porque que você acha que eles escolheram esse curso?

P3: Pode ter sido indicação de amigo, alguma promoção, algum cartaz que eles viram em algum lugar.

E: E qual o maior desafio pessoal dos alunos adultos ao fazerem um curso de Inglês?

P3: Eu acho que alguns têm um pouco de vergonha, se sentem desmotivados, achando que já são velhos demais, deviam saber mais do que eles sabem, acho que é principalmente isso, assim.

E: E o que fará com que eles permaneçam no curso até o fim do curso?

P3: Eu acho que os alunos que têm a sensação de que eles tão aprendendo, de que eles tão evoluindo, eles se sentem mais motivados a continuar.

E: Tá, e o que significa ter domínio da língua inglesa na visão DO ALUNO?

P3: Na visão do aluno eu acho que ele espera uma coisa mais gramatical, aprendendo todas as regras e se comunicando fluentemente, assim com todo mundo.

E: entrevistador

P4: professor 4

4^a Entrevista: E: É, na sua opinião, o que faz com que os alunos adultos procurem um curso de Inglês?

P4: Ah, eu acho que simplesmente necessidade do Inglês que atualmente, que cada dia que passa tem aumentado essa necessidade. É (++) hoje qualquer site que cê abra, até mesmo site de busca, precisa de um conhecimento básico de Inglês, apesar de ter tradutores, eles ainda são muito (+) limitados, então eu acho que é por causa disso, a necessidade vem aumentando com o passar do tempo.

E: E porque que você acha que eles escolheram esse curso de Inglês?

P4: Bom, quando EU aprendi Inglês, na minha adolescência, o método do curso que eu aprendi era muito parecido com esse, questão de ser áudio visual e interativo. E eu acho que é a melhor forma de cê aprender uma língua estrangeira é sendo áudio visual e interativo porque você não fica preso simplesmente ao livro e explicações teóricas, você vê na prática, você enxerga, você pega, você tem uma convivência, nem que seja por uma hora, ou duas horas, uma inserção dentro da língua, uma convivência com a língua. Eu acho que isso é o mais importante.

E: Qual que você acha que é o maior desafio pessoal desses alunos adultos ao fazerem um curso de Inglês?

P4: Acho que cada vez passa mais o tempo, mais difícil fica pra você aprender a língua estrangeira. Então eu acho que é você (++) pe:pelo que eu vejo, cada vez mais o tempo passa, mais as pessoas fazem a comparação de uma língua estrangeira com sua língua nativa, e no caso do Português/Inglês é muito diferente. Então, esse tipo de comparação, que dificulta muito. Então acho que talvez, por buscar uma base, é:é mais sólida na sua língua nativa isso pode prejudicar a aprendizagem de uma língua (+) da língua estrangeira. No caso do Inglês eu acho que esse é o maior desafio.

E: O quê que você acha que fará com que os alunos permaneçam no curso até o final?

P4: É engraçado, uma aluna minha agora tava falando que tava pensando em desistir do Inglês porque ela acha que num tá aprendendo. Ela acha que num tá sabendo falar nada. Eu acho que o maior desafio mesmo, é que a pessoa (+) ela num consegue enxergar o desenvolvimento dela (+) é (+) porque a exigência do Inglês hoje é grande. Se você vai assistir um filme, a pessoa de cara não vai entender o que tá escutando, se ela vai ler um site ela num vai conseguir ler e entender de forma fluente, eu acho que essa nece(+) essa falta de fluência, a necessidade da fluência, que quando há essa falta de fluência que a pessoa se sente desmotivada, acha que não tá aprendendo, e pelo contrário, o que mais demora a vir é a fluência, e que é mais fácil com que é mais jovem. Ganhar fluência rapidinho. Então pra adultos, com o passar da idade como a fluência vai se tornando mais limitada, ou melhor, não mais limitada, vai sendo mais difícil conquistar, eu acho que é o maior desafio pra pessoa continuar a fazer o curso, motivar a ir até o final.

E: E, o quê que você acha que significa ter o domínio da Língua Inglesa na visão DO ALUNO?

P4: Ah é entender o que escuta, é conseguir falar o que quer, conseguir de expressar e entender com facilidade, pra mim esse que é o domínio da língua pra ele, principalmente a questão da oralidade e da escuta. Agora, (++) alguns eu vejo assim que se satisfazem com o domínio de uma leitura, e da escrita, mas a grande maioria da audição ou fala.

E: entrevistador

P5: professor 5

5^a Entrevista:

E: É, na sua opinião, qual o principal fator que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P5: Ah, o que eu mais ouço assim, gente que precisa pra trabalho, porque tem que viajar ou precisa de alguma forma usar no trabalho, e vejo muitas turmas universitárias também, alunos né, estudantes de faculdade que precisam também pra faculdade, pra ler artigo, e que pensam também no futuro porque já sabem que vão precisar no trabalho.

E: Uhum, e porque que você acha que eles escolheram ESSE curso de Inglês?

P5: É:é, eu acho que talvez pela metodologia, que ligada à multimídia, acho que isso atrai muito, eu acho que essa é uma metodologia que ajuda muito a assimilar, né? Eu acredito que por isso, assim. Não é um curso muito caro também, apesar de não ser dos mais baratos, né? Mas eu acho que é isso.

E: E:e, qual que você acha que é o maior desafio PESSOAL desses alunos ao fazerem um curso de Inglês?

P5: Ai o que eu vejo muito é gente mais velha que se sente travada, assim, sabe o que tem que fazer mas fica muito travada porque tem vergonha, tem medo de falar, “ai meu Deus, não sei verb to be” sabe? “nossa, tenho 40 anos e não sei isso!”. Aí eles se sentem um pouco, acho que, atrasados, assim. É uma coisa que eles, que eu tento fazer que eles não pensem nisso, eu falo “gente, vocês têm que ser, tem que ter cara de pau pra aprender Inglês, tem que falar, não importa se vai falar errado, tem que falar”, acho que é isso.

E: Com certeza. O que você acha que vai fazer com que eles permaneçam no curso até o fim?

P5: Eu acho que a perspectiva de alcançar uma conversação fluente. Eles sempre me perguntam assim “a gente acabando esse nível, a gente vai pra onde? Quando é que a gente vai aprender a falar? Falar de verdade, conversar... Quando é que a gente vai ser fluente?”. Eu acho que é essa a perspectiva, assim, deles. De ter possibilidade de sair daqui falando Inglês, com desenvoltura.

E: E o que significa ter o domínio da língua Inglesa na visão do aluno?

P5: Eu acho que eles acham que dominar Inglês é ser praticamente nativo. ((risos)) Assim, falar fluentemente, ler, escrever, entender, como se você não tivesse nenhuma dificuldade. Eles ficam abismados quando o professor não sabe uma palavra. Mesmo que seja uma palavra que não seja usada, assim.

E: entrevistador

P6: professor 6

6^a Entrevista:

E: Ok, vamos lá. Na sua opinião, qual o principal fator que faz com que os alunos procurem um curso de Inglês?

P6: Bom, os adultos?

E: Adultos.

P6: Eu acho que é pra crescimento profissional, né? Criança em geral porque os pais meio que obrigam eles, mas os adultos é pra tentar melhorar na profissão, vê se conseguem alguma coisa, tem muita gente que é pra fazer exame de certificação pra emprego, ou faculdade precisa, em geral é isso.

E: É, e porque você acha que eles escolheram esse curso?

P6: Eu acho que esse curso é escolhido pelo nome que tem na cidade, né? Algumas pessoas vão falando um para o outro, pela dinâmica do método também, né? Por ser comunicativo. Muita gente hoje em dia busca pra FALAR inglês, então como o foco do curso é esse acho que atrai bastante pessoas.

E: Qual o maior desafio PESSOAL desses alunos adultos ao fazerem um curso de Inglês?

P6: Ah, eu acho que é conseguirem provar que depois de velhos, eles conseguem ainda aprender o idioma, né? Porque muita gente fala “ah, só quando é novo, depois de velho...”, então eles têm esse desafio “ah, eu tenho que conseguir”. Muitos têm traumas também pra superar, “sempre que eu fui criança eu fiz Inglês e nunca aprendi”, eles fazem muito por isso.

E: E o quê que vai fazer com que eles permaneçam no curso até o fim?

P6: Aí vai depender muito do professor, e muito da dedicação deles também, porque todo mundo sabe que se eles não se dedicarem, eles não vão aprender. Se ficar só estudando na sala, não aprende. Então vai depender deles, e a empatia com o professor. Se for um professor que eles não gostem, vai fazer o cancelamento. Pode trocar mas, o inicial, o professor primeiro de todos tem que ser um professor que tenha uma empatia com a turma, né?

E: E o que significa ter o domínio da língua inglesa na visão DO ALUNO?

P6: Eu acho que é conseguir se comunicar. O importante pro... ou ler textos, né? Dependendo aqueles que buscam pra um mestrado por exemplo, eles querem saber ler textos. Alguns pra viajar querem só saber “quanto custa?”, essas coisas assim, mas acho que vai de pessoa pra pessoa, em geral é comunicar na Língua Inglesa.

E: entrevistador

P7: professor 7

7^a Entrevista:

E: Na sua opinião qual o principal fator que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P7: Mercado de trabalho.

E: Porque você acha que eles escolheram esse curso?

P7: Porque eles escolheram esse curso? Pela metodologia? Com certeza. Porque é muito dinâmica.

E: Exatamente. Qual o maior desafio PESSOAL dos adultos ao fazerem um curso de Inglês?

P7: Um novo formato que o mundo tá tendo pro ensino de língua Inglesa, que é mais coisa dinâmica, mais conversação, mais oralidade, do que a questão de um ensino mais mecanizado de gramática como eles tão acostumados sempre.

E: E o que vai fazer com que eles permaneçam no curso de Inglês até o fim?

P7: Um bom acompanhamento pedagógico.

E: O que significa na visão dos alunos, ter o domínio da língua inglesa?

P7: Conseguir compreender tudo que eles ouvem, tudo que eles leem, conseguirem se comunicar de forma efetiva.

E: entrevistador

P8: professor 8

8^a Entrevista:

E: Qual o principal fator, na sua opinião, que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P8: Acho que hoje em dia a maioria deles procura um curso por conta de mestrado, doutorado, né? Que precisa estudar bastante a língua. Eu acho.

E: Porque você acha que eles escolheram esse curso?

P8: Eu acho que eles oferecem aquele negócio de 4 semestres, pela rapidez (+) de aprendizagem. Deles falaram mais rápido, entendeu? É a pressa de aprender.

E: Qual o maior desafio pessoal dos alunos adultos ao fazerem um curso de inglês?

P8: O maior, especificamente um? Não sei te dizer não, mas tem questão de trabalho, tempo que é muito difícil disponibilizar, todos eles têm dificuldade, é (++) outro, tentar conciliar o trabalho, isso e família. Outro eu acho que, depois de um certo tempo a gente demora mais pra conseguir estudar, né? A gente tem mais dificuldade de concentrar, eu acho.

E: E o quê que você acha que fará com que eles permaneçam no curso até o final?

P8: A necessidade, né? Eles precisam aprender por algum motivo. E o gosto, se eles gostarem, se se interessarem, se acharem legal. Se tiverem interesse em aprender uma língua nova.

E: E, o quê que significa ter o domínio da língua inglesa na visão do aluno?

P8: Tem aluno que considera saber Inglês muito bem quando ele consegue falar. E tem aluno que considera falar Inglês muito bem quando ele consegue entender. Então depende de qual deles.

E: entrevistador

P9: professor 9

9^a Entrevista:

E: Na sua opinião, qual o principal fator que faz com que os alunos adultos procurem um curso de Inglês?

P9: (+++) ((risos)) Alunos adultos? Acho que eles... por estarem provavelmente inseridos no mercado de trabalho, eles veem a necessidade de se aprimorar e tal.

E: Sei... e porque que eles escolheram esse curso de Inglês, na sua opinião?

P9: Eu não sei, acho que talvez pela disponibilidade de turmas que tenham um horário só na semana.

E: Qual o maior desafio PESSOAL desses alunos ADULTOS ao fazerem um curso de Inglês?

P9: Eu acho que estar começando já mais velho é sempre difícil, né? Acho que eles têm a dificuldade.

E: Ok! O que fará com que eles permaneçam nesse curso até o final?

P9: Eu acho que o professor tem que tentar motivá-los da melhor forma possível, pra que eles entendam que as dificuldades podem ser superadas, que eles vão conseguir no final das contas.

E: E o que significa, na visão do aluno, ter domínio da língua inglesa?

P9: Eu acho que ser capaz de se comunicar, de entender bem um texto, isso!

E: entrevistador

P10: professor 10

10ª Entrevista:

E: Vamos lá! Na sua opinião, o que faz com que os alunos ADULTOS procurem um curso de Inglês?

P10: A procura no mercado e a exigência, que hoje em dia Inglês acaba sendo uma das coisas primordiais. Eles já olham e falam assim “é obrigatório Inglês”, e exigem até uma segunda língua, então eu acredito que seja pelo mercado de trabalho.

E: E porque que você acha que eles escolheram esse curso?

P10: Ou por comodidade, ou pelo preço, porque a maioria das vezes as pessoas não entendem muito de metodologia ou de didática. Por isso o que chama primeiro a atenção das pessoas são essas (++) esses fatores.

E: E, qual você acha que é o maior desafio PESSOAL desses alunos ao fazerem um curso de Inglês?

P10: Se superar e aprender a língua, como tem que ser.

E: E o que vai fazer com que eles permaneçam no curso até o fim?

P10: O sucesso em cada degrau. Cada passo, tendo sucesso, conseguindo avançar um pouquinho, cada vez mais.

E: E, o quê que significa ter o domínio da língua inglesa na visão do aluno?

P10: Acredito que é entender e ser entendido. Conseguir se comunicar, principalmente.