

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA

HUBERT LIMA DE MACÊDO JUNIOR

**O DESENCANTAMENTO DE APRENDER UM NOVO IDIOMA A PARTIR DO
PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE.**

SÃO LUÍS – MA

2017

HUBERT LIMA DE MACÊDO JUNIOR

**O DESENCANTAMENTO DE APRENDER UM NOVO IDIOMA A PARTIR DO
PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE.**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do grau de Bacharel, com Formação de Psicólogo.

Orientadora: Prof^a Ms. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo.

SÃO LUÍS – MA

2017

Macêdo Junior, Hubert Lima de.

O desencantamento de aprender um novo idioma a partir do ponto de vista do estudante / Hubert Lima de Macêdo Junior. - 2017.

49f.

Orientador (a): Rosana Mendes Éleres de Figueiredo.

Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2017.

1. Análise do comportamento.
2. Desencantamento em aprender.
3. Ensino de língua estrangeira.
4. Psicologia escolar.

I.Figueiredo, Rosana Mendes Éleres de. I. Título

HUBERT LIMA DE MACÊDO JUNIOR

***“O desencantamento de aprender um novo idioma a partir do
ponto de vista do estudante.”***

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do grau de Bacharel, com Formação de Psicólogo.

Orientadora: Prof^o Ma. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo.

APROVADA EM: 27 / 07 / 2017

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Ma. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia


Prof^a Dr^a Rosane de Sousa Miranda (1^o membro)

Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia

Psicóloga Mestre Dayanna Gomes Santos (2^o membro)



Dedico este trabalho a todos aqueles que, por qualquer motivo que seja, adiaram assim como eu, o momento da conclusão de seu curso. Espero de todo coração poder inspirar qualquer graduando que ainda esteja vivendo esse momento. Não desista!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu forças e juízo para terminar este percurso de minha vida e por colocar ao meu lado as pessoas certas, que me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais Hubert Lima de Macêdo, meu pai, mestre, amigo, exemplo e inspiração de vida. Que Deus o tenha a seu lado. E minha mãe Raimunda das Graças Santos Campos, mãe guerreira, paciente, exemplo de pessoa forte, que me aceitou como seu filho amado acima de tudo.

Agradeço a Wendell Marcell Lima Martins, que além de companheiro amado é meu melhor amigo e um dos maiores incentivadores deste trabalho. Sem ele este trabalho não teria acontecido.

Agradeço a Professora Rosana Mendes Éleres de Figueiredo, minha grande mentora nesta etapa final, nunca desistiu de mim e assim como minha mãe foi paciente para me ver chegar até o final, portanto nada mais justo do que considera-la uma mãe daqui por diante. Serei eternamente grato.

Agradeço a minha irmã Marta Lubiana Campos de Macêdo, que além de minha irmãzinha, é minha grande companheira nos momentos bons e difíceis. Ela sabe que sou chato e ainda assim me ama.

Agradeço a Zilfa que também sempre acreditou em mim e me recebia na coordenação com palavras de incentivo e encorajamento.

Agradeço a minha madrinha Liberata Campos Coimbra, que acreditou em mim e torce pela minha felicidade sempre.

Agradeço aos meus professores do curso de Psicologia da UFMA e a todas as outras pessoas que nesses últimos 10 anos me deram alguma palavra de incentivo e me ajudaram a chegar até aqui.

“Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los”. Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore.

(J. K. Rowling, Harry Potter e as relíquias da morte).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever alguns fatores que, do ponto de vista dos alunos, levam ao *desencantamento* em aprender o Inglês. É sabido que a língua mais utilizada para a comunicação em todo o mundo é a inglesa, isto posto, o fato de se estudar este idioma para alcançar a fluência é de grande importância. Uma vez que o ensino da língua nas escolas brasileiras não conduz o aluno a fluência, cada vez mais pessoas procuram cursos especializados para aprendê-la. Porém o que se observa empiricamente por todo o país é a grande quantidade de pessoas que inicia o curso e o abandona antes de completá-lo. A pesquisa foi conduzida com alunos de uma escola de idiomas, da cidade de São Luís-Maranhão. Foram convidados para participarem da pesquisa, 11 alunos, de ambos os sexos, de níveis entre básico, intermediário e avançado, com idades entre 18 e 69 anos. Foi utilizado um questionário semiestruturado, contendo 10 questões semiabertas, que foi enviado por e-mail para os participantes e reenviados respondidos para o pesquisador. Analisando os dados coletados. Observa-se que os participantes de modo geral podem ser considerados motivados no estudo da língua. Ainda assim os mesmos sinalizam a existência do desencantamento. A discussão dos resultados aponta para o papel fundamental do educador enquanto organizador de contingências, tornando o ambiente de sala de aula cada vez mais reforçador para o estudo da língua. Outros estudos são sugeridos a fim de complementar esta pesquisa. Somente investigando a fundo as necessidades dos estudantes deste país, pode-se propor uma revisão das políticas públicas de educação no que tange o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, em especial o Inglês.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Desencantamento em Aprender. Ensino de Língua Estrangeira. Psicologia Escolar.

ABSTRACT

This paper aims to describe some factors that lead students to *demotivation* in learning English. It is known that English is the most used language for communication in the world. Therefore, the fact of studying this language in order to gain fluency is of the utmost importance. Since the teaching of languages in Brazilian schools do not lead the student to fluency, the number of people enrolled in Language Schools has increased. Although the great numbers of enrolled students, many quit it before concluding it. This research was conducted with students from an English School located in the city of São Luís in the state of Maranhão. The research comprised 11 students, between male and female, ranged from basic to advanced levels, with group age between 18 to 69 years old. A semi-structured questionnaire with ten semi-open question was elaborated and sent to the participating recipients via e-mail and replied back later on. After analyzing the answers, it was observed one can noticed that all the subjects involved in the research were motivated to study the targeted language despite the fact of demonstrating the existence of demotivation. It makes us one to consider that the main role of the educator as a manager of contingences is to transform the classroom environment into a reinforcing one to the study of a foreign language. Further studies are suggested in order to complement this research. Only by investigating Brazilian students' needs, one may propose that the public policies concerned to education in teaching of foreign languages in Brazil should be revised.

Keywords: Behavior Analysis. Disenchantment in Learning. Foreign Language Teaching. School Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos por nível.....	30
Figura 2 – Idade dos participantes.....	30
Figura 3 – “Você vai à escola para?”	31
Figura 4 – “Como você vê o desinteresse por aprender?”	32
Figura 5 – “Qual a importância de se aprender inglês em um curso?”	32
Figura 6 – “Quais os motivos que você acha que são responsáveis pela desmotivação em aprender?”	33
Figura 7 – “Você se considera preparado para aprender os conteúdos da etapa em que você se encontra? Justifique. ”	34
Figura 8 – “O que você considera agradável neste curso?”	34
Figura 9 – “O que você considera desagradável neste curso?”	35
Figura 10 – “Que comportamentos mais frequentes você apresenta em sala de aula na hora que o professor está dando aula?”	36
Figura 11 – “Como você avalia a qualidade das aulas de seus professores?”	36
Figura 12 – “Caracterize seu relacionamento: com seus colegas”	37
Figura 13 – “Caracterize seu relacionamento: com seus professores”	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE IDIOMAS NO BRASIL.	13
3 AS ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	18
3.1 Abordagem Comunicativa.....	20
3.2 Abordagem Audiolingual.....	20
3.3 Abordagem Neurolinguística.....	21
4 TECNOLOGIAS DE ENSINO PROPOSTAS POR B. F. SKINNER.....	22
4.1 Abordagem Comunicativa.....	22
4.2 Abordagem Audiolingual.....	23
4.3 Abordagem Neurolinguística.....	23
5 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA EDUCAÇÃO.....	25
5.1 - Análise do Comportamento e Motivação.....	25
5.2 Possíveis fatores que promovem o desencantamento.	26
6 MÉTODO	28
7 RESULTADOS	30
8 DISCUSSÃO.....	38
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APICADO NA PESQUISA.....	48

1 INTRODUÇÃO

Empiricamente, observa-se que a língua inglesa é atualmente a mais procurada nos cursos de idiomas espalhados pelo Brasil. Poder falar *inglês* fluentemente parece ser o sonho de muitos brasileiros. Dentre outras línguas como *espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim*, o *inglês* sem dúvida é o mais exigido pelo mercado de trabalho. Tendo os Estados Unidos como a maior potência econômica do mundo, é natural que seu idioma oficial seja o mais requisitado nas mais diversas áreas da vida. No mercado de trabalho é preciso que se tenha um *inglês* fluente para se fechar negócios com multinacionais. No mundo do entretenimento somos bombardeados pela língua inglesa em todas as direções: no cinema, uma vez que a maior indústria de filmes do mundo encontra-se nos Estados Unidos; na música, onde grande parte dos adolescentes brasileiros adoram astros da música norte-americana; no mercado de vídeo games que também ainda é o de maior expressão mundial. Isso sem se reportar a outras áreas, tais como os seriados americanos; na literatura e nos quadrinhos.

Para ilustrar o poder que o *inglês* tem em nossas vidas, Schütz (2010) afirma que [...] há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo; 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês. Mediante esta informação, aprender *inglês* é algo essencial para as relações sociais e econômicas em uma sociedade globalizada como a nossa.

Uma vez que o *inglês* é de grande importância na realidade de qualquer sociedade, é preciso que se investigue e crie formas cada vez mais eficazes de se oferecer um ensino atrativo e de qualidade para o público brasileiro. Apesar de se ter a disciplina de língua inglesa nas escolas regulares, diferente dos países desenvolvidos, ao final do ensino médio, o estudante brasileiro não possui competências linguísticas suficientes para se comunicar de forma fluente nesse idioma. Daí surge a necessidade de se procurar instituições especializadas no ensino de idiomas que podem levar o estudante a falar o inglês fluentemente.

Contudo aprender *inglês*, ainda que seja nessas instituições, também pode gerar problemas e dificuldades que levem a desistência do curso em algum momento antes de sua conclusão. É preciso que sejam identificados os fatores que levam a este *desencantamento* pelo aprender desta língua e apontar possíveis soluções para sanar tais fatores.

Ao longo deste trabalho abordar-se-á uma série de informações que ajudem a estabelecer um panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

No tópico seguinte, será traçado um breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e falar-se-á da relação Educação e Psicologia. A seguir, serão elicitadas as mais populares metodologias de ensino de língua estrangeira aplicadas pelos cursos livres do município de São Luís do Maranhão e falar-se-á da tecnologia de ensino proposta por B. F. Skinner. A Introdução será finalizada com uma discussão acerca dos princípios da Análise do Comportamento na Educação dentre eles os conceitos de “regras e contingências” e “motivação” e na conclusão dessa seção, serão apresentados os objetivos da pesquisa.

Nas demais seções serão apresentados: o Método, onde serão descritos o instrumento e a aplicação da pesquisa; os Resultados da pesquisa com alunos que estudam *inglês* em uma escola de idiomas de São Luis e, mediante os resultados obtidos em pesquisa, serão discutidos os fatores que mantêm os alunos estudando e os que provocam o *desencantamento* em aprender a língua, levando alguns dos mesmos a desistência do curso. Para concluir este trabalho monográfico, serão apontadas possíveis soluções para o problema e limitações a serem exploradas em futuros estudos, na tentativa de ampliar os achados, já descritos em outros estudos (Santos, 2013; Corrêa, 2016). A questão norteadora desta pesquisa é a seguinte: “quais fatores levam alunos a concluírem o curso de inglês e quais levam outros a desistirem?”. Assim tem-se como objetivo investigar o perfil do estudante de língua inglesa em cursos livres, focando principalmente na relação entre a necessidade de se aprender o idioma e os diversos reforçadores que levam ao alcance da fluência na língua ou aos aversivos que culminam com a desistência do curso.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE IDIOMAS NO BRASIL.

Por mais inusitado que possa parecer, a primeira língua estrangeira a ser largamente ensinada em território brasileiro, em 1500, foi o português, uma vez que os nativos falavam apenas idiomas indígenas. Esse ensino do português no Brasil colônia ficou a cargo da Companhia de Jesus com a catequese dos nativos brasileiros. Para Hisdorf e Vidal (2011, p. 28), “os jesuítas do século XVI afirmavam que os tupis do litoral brasileiro eram “inconstantes”, ou seja, incapazes de reter a letra da palavra divina como um programa definitivo e coerente de vida, sendo necessária (...) a contínua prática de exemplos virtuosos”

O *modus operandi* do ensino da língua portuguesa sofreu muitas transformações, segundo Bagno (2002) “devido ao processo histórico de constituição da norma-padrão clássica, as regras consideradas “certas” e “boas” são o resultado de um processo de seleção” (p. 65). Como o conhecimento é historicamente dado “transcorrido mais de 500 anos depois do início desse processo de normatização, é impossível que [o] conjunto de normas do *bem falar* e do *bem escrever* correspondam de fato à realidade linguística contemporânea, seja ela brasileira seja portuguesa” (BAGNO, 2002, p. 65).

No entanto, não está no escopo deste estudo a discussão acerca do ensino da língua portuguesa. Portanto, ao se concentrar apenas no histórico do idioma inglês, é em meados do século XIX que é instaurada pela primeira vez a disciplina de língua inglesa nos currículos das instituições de ensino público, mais precisamente no Colégio Pedro II localizado na cidade do Rio de Janeiro, com a Reforma Paulino de Souza que estruturou a matriz curricular colocando o ensino de língua inglesa nos 4º e 7º anos do ensino primário com foco no ensino na gramática e tradução dos clássicos; sofrendo algumas modificações nos anos seguintes (ZOTTI, 1980).

Desse período até meados do século XX, o ensino de línguas estrangeiras no ensino público do Brasil, incluindo o inglês, passou por uma série de reformas em sua estrutura pedagógica, principalmente no que diz respeito a duração em anos e a carga horária semanal. Reformas como as de C. Maximiliano, J. L. Alves-Rocha Vaz, Francisco de Campos e a reforma Capanema, políticos influentes na educação, foram aumentando gradativamente o período de estudo dessas línguas já que tornaram o ensino secundário obrigatório para que os alunos pudessem ingressar nas academias através do exame vestibular. Para tanto, eram incluídas como disciplinas obrigatórias o latim, o francês, e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e no colegial o francês, o inglês e o espanhol

(o primeiro com um ano e os outros com dois anos), bem como o latim e o grego, ambos com três anos no curso clássico (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2006).

Os primeiros trabalhos sobre o ensino de línguas estrangeiras surgiram no início do século XX. Destaca-se que eles possuíam como quadro teórico de referência, a psicologia comportamentalista e somente a língua materna e a língua alvo/meta eram estudadas e comparadas exaustivamente para *prever* e evitar os erros na produção em língua estrangeira ou segunda língua (YOKOTA, 2005).

Na década de 60, de acordo Machado, Campos e Saunders (2006), no pós-guerra de 1945, verificou-se a intensificação da dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos. Nesta direção, aumentou a necessidade e o desejo de se aprender inglês, o qual, gradativamente, foi ocupando o espaço onde predominava a língua francesa. Desta forma, *falar inglês* passou a ser um anseio das populações urbanas. Paradoxalmente, o prestígio desse idioma aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, retirava a obrigatoriedade do ensino da *língua estrangeira* na escola básica em todo o ensino médio – à época, *científico, clássico ou normal*, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ensino fundamental, à época primário e ginásial, com duração de oito anos.

Sobre as LDBs as autoras afirmam ainda que as de 1961 e de 1971 ignoraram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais a deliberação sobre o ensino de línguas. As políticas educacionais adotadas produziram: a) a crescente opção pela língua inglesa e; b) a explosão de cursos particulares de inglês. Este último aspecto com o *apelo do senso comum* de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2006).

Constata-se então que da forma como as LDBs de 61 e 71 foram concebidas, as famílias de alto poder aquisitivo não tiveram outra escolha se não procurar escolas particulares de *inglês*. Infere-se que a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas da LDB, de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade nas escolas, em especial, nas públicas.

A partir de 1976, com a resolução 58/76, que esse panorama começa a mudar. Nela se identifica a instituição do ensino de língua estrangeira moderna como disciplina

curricular obrigatória, no que à época denominava-se 2º grau¹. No governo Fernando Henrique Cardoso a LDB de 1996 é instituída, ratificando o caráter obrigatório do ensino de língua estrangeira, a partir da 5ª série do ensino fundamental. Percebe-se então o movimento de retorno as origens do ensino de língua estrangeira no país, onde este é obrigatório e ofertado desde um momento relativamente cedo da educação dos cidadãos brasileiros².

No presente momento, avalia-se pertinente apresentar, ainda que de forma sucinta, as abordagens mais utilizadas, desde o início do século 20 até o presente momento, no ensino da língua inglesa no Brasil. Esse critério foi utilizado devido ao grande número de abordagens que surgiram no decorrer dessa história, inclusive algumas permanecem até os dias atuais e que vêm sendo adotadas por importantes escolas de inglês dentro do território nacional. A apresentação se iniciará com a descrição das principais franquias de escolas de inglês que há mais tempo estão no mercado segundo a Associação Brasileira de Franquias (ABF), a saber:

- 1) **Yázigi Internexus:** A Yázigi é uma das primeiras redes franqueadoras de que se tem notícias no Brasil. A primeira franquía da escola de idiomas Yázigi Internexus foi aberta em janeiro de 1954. Hoje, com 420 unidades a escola pertence ao grupo Multi, holding que controla também a Wizard e a Skill. A empresa tem 4 mil funcionários e atende 180 mil alunos por ano.
- 2) **CCAA:** Criada no Rio de Janeiro, em 1961, a escola de idiomas CCAA funcionava em uma sala comercial. Em 1969, a empresa já licenciava a marca e a metodologia a quem quisesse ter uma unidade. O sistema de franquias aparece seis anos depois. Hoje, a rede tem 800 unidades pelo Brasil, além do CCLS, um centro que oferece aulas de português e outros idiomas, em Miami.
- 3) **Fisk:** Esta é uma das maiores franquias brasileiras quando o assunto é número de unidades no exterior. São 894 escolas no Brasil e 107 fora do país. As primeiras franquias foram inauguradas em 1962. Desde então, a rede de escolas atendeu 15 milhões de alunos. A partir de 1992, a Fisk passou a fazer parte de uma holding que administra também a PBF, a agência Larry Propaganda e a Support Editora e Papelaria.
- 4) **PBF:** Criada em 1965, a rede de escolas de idiomas PBF conta com 200 unidades e mais de 100 mil alunos. As franquias começaram a ser comercializadas em 1972. Com

¹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007825> (pdf p,11)

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1 (pdf p.10, 2017).

foco no público infantil, a franquia oferece aulas de inglês e espanhol e faz parte do mesmo grupo que administra a rede de escolas Fisk.

- 5) **CNA:** Quando o CNA nasceu, em 1973, não existiam tantas escolas de inglês no mercado. Poucos tinham percebido que havia uma grande demanda por este tipo de curso. O CNA está presente em todas as regiões do Brasil. Do Norte ao Sul, ensina inglês e espanhol para alunos de todas as idades, através de uma metodologia moderna e material pedagógico exclusivo. O CNA vem preparando gerações de novos profissionais para atender a demanda de um País cada vez mais globalizado, que necessita de mão de obra qualificada. A Rede opera através do sistema de franchising, com 637 unidades em todo o território nacional, nas quais estudam cerca de 600 mil alunos. As escolas seguem o mesmo padrão de qualidade que consolidou a Marca, adequando-se às características de cada região, e assim mantendo um relacionamento personalizado com cada público, o que faz toda a diferença. Escolas com infraestrutura moderna e tecnologia de ponta, equipes treinadas e professores que passam por reciclagem constante de seus conhecimentos fazem do CNA destaque no ensino de idiomas.

A lista acima apresenta as franquias de escolas de inglês mais antigas do território nacional e cada uma delas adota uma abordagem de ensino diferente, bem como suas metodologias e técnicas. Tomando isso como base, apresentar-se-á algumas abordagens no ensino de inglês como língua estrangeira.

Mesmo depois de o período de ensino de língua inglesa nas escolas ter se estendido, o aumento na quantidade e variedade de escolas particulares de inglês só tem aumentado. Como citado anteriormente, desde a época do regime militar e principalmente entre as pessoas de classe alta, criou-se a cultura de que a fluência na língua inglesa só é alcançada através do ensino ofertado pelos cursos particulares, pois ainda se acredita que o foco das escolas tanto públicas quanto particulares é o ensino de palavras, regras gramaticais e interpretação de texto, uma vez que os vestibulares de todo o país exigem o conhecimento mínimo desses aspectos linguísticos para a aprovação do candidato a vaga em uma universidade.

Desde 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz questões de inglês e espanhol, tornando o aprendizado dessas línguas cada vez mais necessário, dado o fato de que esse é, hoje em dia, o instrumento mais utilizado pelas faculdades públicas para o

ingresso de alunos. Em adição a esse cenário, temos ainda o programa estudos criado para alunos universitários durante o governo da presidente Dilma Rouseff, Ciências sem Fronteiras, onde alunos de curso superior podem pleitear bolsas de estudos em universidades estrangeira para complementar sua grade curricular através de cursos de extensão. É preciso salientar que para que o aluno possa se candidatar a uma vaga é necessário proficiência em L.E.. Assim sendo, como mencionado anteriormente, muito alunos se matriculam em cursos de idiomas, inclusive em cursos de extensões promovidos pelas próprias instituições de ensino superior³.

³Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=2786a5fd-93e2-4eff-a069-a2448fc5ed11&groupId=214072. (p.8).

3 AS ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS.

O ensino de línguas, mais especificamente o inglês, tema desse trabalho não aconteceu e nem acontece de uma forma aleatória a critério do professor, bem como os materiais didáticos voltados para a área de ensino de línguas são escritos a esmo. Eles seguem uma abordagem que através de métodos e técnicas pautados na psicologia e nas ciências linguísticas deram e dão aporte teórico para seus procedimentos. A psicologia foi a gênese dos estudos da aprendizagem e como isso está incutido no comportamento humano, enquanto que as ciências linguísticas teorizam sobre a língua em si, sua arbitrariedade enquanto sistema linguístico bem como suas estruturas e funcionamento tendo como base os estudos de Ferdinand de Saussure no final do século XIX que serviram de alicerce para a Linguística Moderna. Dessa forma, com a associação desses dois ramos das ciências humanas, surgiram às abordagens científicas que norteiam o ensino de línguas.

Para Skinner (1978), quando um homem fala ou responde a uma fala é uma questão comportamental, portanto, pode ser respondida com os conceitos e técnicas produzidas pela ciência experimental do comportamento. Por outro lado, Bagno (2004), aponta que todos os estudos contemporâneos e antigos sobre a linguagem, é chamado de linguística. Convencionalmente, datou-se o nascimento da Linguística Moderna no ano de 1916, quando foi publicado em francês, o livro *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, marcando o surgimento de uma das mais importantes escolas científicas do século XX, o *estruturalismo*. Este, influenciou grandemente, além da Linguística, também a Antropologia, a Psicanálise, a Psicologia, a Filosofia entre outras áreas do conhecimento.

No intuito de uma melhor compreensão das abordagens no ensino de línguas, torna-se necessário entender alguns termos e explicações sobre seus usos. O processo de ensino sofreu muitas mudanças e adaptações durante séculos e até hoje vem sendo testadas e criadas novas hipóteses e teorias. Acompanhando essa evolução, o ensino de línguas também vem se desenvolvendo e, nas últimas décadas do século 20 sofreu uma grande evolução com os avanços dos estudos linguísticos. Várias abordagens e métodos foram desenvolvidos e testados, alguns descartados e outros melhorados. Criando-se assim uma variedade de opções à disposição dos professores que, através de suas experiências de ensino, da estrutura político-pedagógico da escola e das características dos alunos, fazem a opção de qual caminho seguir para um ensino de língua estrangeira mais eficiente sem a necessidade de inventar ou repetir erros já cometidos durante essa longa jornada do ensino de idiomas.

Antes de elicitar as abordagens de ensino de idiomas, torna-se necessário revisar algumas nomenclaturas empregadas. Assim sendo, inicia-se a diferenciação entre *abordagem*, *método* e *técnica*. Segundo Mourão (2012) a *abordagem* deve ser compreendida como um conjunto de crenças, ideologias e princípios que nortearão suas metodologias. É influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas, no que tange a visão de linguagem, e da Psicologia, no que se referir à concepção de ensino/aprendizagem.

Outrossim, o conceito de *método* que Totis (apud MOURÃO, 2012, p.24) define como sendo “o resultado de um processo de seleção, gradação, apresentação e prática de uma experiência idiomática oferecida ao aluno”. Vemos o método como o guia das práticas pedagógicas feitas em sala de aula através de atividades propostas com um fim específico obedecendo a regras e direcionamentos que fazem parte de uma atividade dentro de um sistema. Ainda referindo-se ao termo *método*, Totis completa o seu sentido referindo-se a ele como um agrupado de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionado por uma abordagem ou modelo teórico. Quanto à *técnica*, se trata como os procedimentos em sala de aula.

Em síntese, para Anthony (1963 p.63), método era o segundo de três elementos hierárquicos, a saber: *abordagem*, *método* e *técnica*. A primeira trata das suposições teóricas sobre a língua, a segunda da sistematização dessa língua, enquanto que a terceira se caracteriza por atividades específicas aplicadas em sala de aula. Porém, esses conceitos não perduraram por muito tempo tendo sido reformulados algumas décadas depois por dois teóricos chamados Jack Richards e Theodore Rodgers que as denominaram respectivamente por abordagem, planejamento e procedimentos: “(...) abordagem é suposição, crenças e teorias acerca da natureza da língua e do ensino-aprendizagem, já o planejamento especifica a relação dessas teorias com as atividades e materiais de sala de aula e os procedimentos são técnicas e práticas derivadas de uma abordagem e um planejamento”. Estes são os conceitos correntes na contemporaneidade.

Contextualizando o ensino da LE no Maranhão, pode-se afirmar que atualmente há um grande número de escolas de idiomas localizadas no município da cidade de São Luís, algumas escolas locais e outras franquias de escolas bem conhecidas com unidades em vários pontos do Brasil e, inclusive, no exterior. Não há necessidade de discriminar essas escolas, porém, é necessário saber que abordagens metodológicas elas utilizam para seus fins. Se fossemos dividir as escolas utilizando as abordagens empregadas poderíamos alocá-las em três grandes grupos de abordagem que serão vistas a seguir:

3.1 Abordagem Comunicativa.

Wilkins (apud RICHARDS; RODGERS, 2001. p. 154) propôs uma definição funcional ou comunicativa da língua em significações e, essas significações estão divididas nas categorias de ideias - conceitos como tempo e espaço; e funções comunicativas - pedidos, recusas, ofertas entre outros. Essas definições causaram um grande impacto no desenvolvimento da abordagem comunicativa que teve seu gênese a partir da rejeição da abordagem audiolingual, na década de 60, nos Estados Unidos.

Segundo Littlewood (1981:1 apud RICHARDS; RODGERS, 2001. p.155) a abordagem comunicativa está centrada nos aspectos funcionais e estrutural da língua, sendo assim os procedimentos utilizados em sala de aula incluem atividades em pares ou em grupos onde os alunos empregam os recursos disponíveis da língua em situações problemas. Outras características da abordagem comunicativa são diálogos centrados em funções comunicativas e que não são, normalmente, memorizados uma vez que a compreensão é uma premissa básica; espera-se que o aluno tenha uma pronúncia compreensível; as tentativas de comunicação na língua alvo são encorajadas desde o início; a competência *comunicativa* é o objetivo esperado (o uso efetivo e apropriado do sistema linguístico).

A abordagem comunicativa usa os princípios de aquisição de língua que se refere ao desenvolvimento do sistema de língua alvo de forma inconsciente pelo uso da mesma em situações comunicativas reais, enquanto que o aprendizado caracteriza uma representação consciente de conhecimento gramatical que é ensinado.

3.2 Abordagem Audiolingual.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), a abordagem *audiolingual* surgiu das recomendações Coleman Report em meados da década de 20, baseada em leitura que enfatizasse a compreensão de textos na língua alvo seguidos de uma lista de vocabulário nas escolas e faculdades americanas; o objetivo era a leitura rápida e silenciosa. O ensino de línguas nos Estados Unidos foi grandemente impulsionado com a entrada do mesmo na Segunda Grande Guerra, pois houve uma grande necessidade de pessoal capacitado para servir como interpretes, tradutores em outras funções que utilizassem a língua como instrumento com o desenvolvimento de um programa de treinamento especializado para que os alunos adquirissem proficiência conversacional em uma variedade de línguas estrangeiras.

Diferentemente da abordagem *comunicativa*, a *audiolingual* não tem uma padronização de vocabulário ou gramática, não havendo consenso de que vocabulários são mais importantes para alunos de nível básico, intermediário ou avançado. A gramática passa ser o centro da abordagem com atenção especial para a pronúncia e o uso intensivo de exercícios de substituições (*drills*). A abordagem *audiolingual* por entender que a língua deve ser trabalhada em nível de estrutura apoiou-se nas ideias behavioristas de estímulo, resposta e reforço. Segundo (SANTOS, 2005. P. 42.). O behaviorismo dá suporte teórico para a criação do método áudio-lingual.

3.3 Abordagem Neurolinguística.

Essa abordagem está fundamentada nos estudos dos mecanismos que homem possui para produção da fala como forma de linguagem. Ela também é conhecida como PNL (Programação Neurolinguística). Segundo a PNL o léxico de uma língua humana se divide em três grupos denominados respectivamente em primário, secundário, terciário. Cada grupo é composto por um conjunto lexical classificado de acordo com a aparição deles na fala humana. No grupo primário encontram-se os substantivos, enquanto que no segundo estão os verbos, adjetivos e, no último grupo encontram-se as palavras funcionais (artigos, pronomes, conjunções, entre outras).

Na PNL, o aluno é exposto aos três grupos, porém com quantidade de informações diferentes, sendo predominantemente palavras do grupo primário para depois dos grupos secundário e terciário. Sendo que uma comunicação mais fluente começa a surgir quando o aluno adquire por volta de 400 palavras, primeiro através do aprendizado prático com o léxico encontrado no grupo primário e secundário para depois ensinar o léxico do grupo terciário. ...” É uma exigência funcional da linguagem para que ela se torne fluente e, portanto, eficiente” (OLIVEIRA. 2005 p.157).

4 TECNOLOGIAS DE ENSINO PROPOSTAS POR B. F. SKINNER.

É possível traçar paralelos entre os conceitos de comportamento verbal de Skinner com as principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras adotadas pelas escolas de idiomas localizadas na área urbana do município de São Luís. Esse paralelo será traçado levando-se em conta não o conteúdo programático dos manuais didáticos adotados por essas escolas, uma vez que mesmo em escolas de idiomas que adotam a mesma abordagem de ensino há diferenças não só na forma como esses conteúdos são apresentados ao aluno - método e técnica; mas sim na ordem em que eles estão compilados. Essa diferença de ordem fica a critério dos autores no momento da confecção do material didático.

Outro fator importante sobre o ensino de língua é o diálogo que existe entre o *professor*; a *tecnologia de ensino* e o *aluno*. Através da harmonização entre os elementos dessa tríade pode se dizer que o processo de aquisição de uma língua estrangeira se inicia. Para Skinner (1972), o ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem, e são ensinados em seu ambiente natural, “mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento de comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca” (p.62).

Cada abordagem, segundo seus fundamentos teóricos, dispõe de instrumentos facilitadores no aprendizado, elementos esses, partem dos manuais didáticos utilizados em sala de aula. Com a massificação do uso da internet, tornou-se possível estender a experiência de sala de aula para fora das paredes dos estabelecimentos de ensino. Outrossim, o professor precisa de um suporte instrumental. Para auxiliá-lo na construção desse arranjo de contingências de reforço que facilitarão no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, “aparelhos adequados não eliminaram o pesquisador, e máquinas de ensinar não eliminarão o professor. Tanto o professor como o pesquisador precisam desses aparelhos para trabalharem eficientemente” (SKINNER, 1972, p.63).

4.1 Abordagem Comunicativa.

Das abordagens mencionadas até aqui, a abordagem comunicativa é a que apresenta maior diversidade de aparelhos e instrumentos utilizados para que se possa atingir seu objetivo. Inclusive, esta é a abordagem adotada pela escola na qual a pesquisa de campo do presente estudo foi conduzida. Uma tendência atual é a utilização do *blended learning*.

Este termo em inglês é utilizado para nomear a utilização da internet no ensino de língua estrangeira. Muitas escolas possuem sítios na internet onde os alunos fazem atividades preparatórias ou complementares para o aprendizado da língua alvo. Há também a possibilidade do uso de aplicativos que podem ser usados através de aparelhos eletrônicos como *smart phones e tablets*. Aliado a essas ferramentas, o professor ainda pode utilizar outros recursos em sala de aula como jogos, músicas, filmes entre outros, para que o aluno possa simular em sala de aula, em um ambiente seguro, as experiências que viveriam em um mundo falante real. Assim o professor, através de reforçadores positivos e negativos, e da privação – como no caso do aluno que tenha alguma dúvida ou precise beber água ou ir ao banheiro – possa *eliminar* esse comportamento através da utilização da língua alvo.

Para Skinner (1972), os recursos audiovisuais suplementam e podem mesmo suplantam aulas, demonstrações e livros didáticos. Ao fazê-lo suprem uma função do professor: apresentam as matérias ao estudante e, quando o fazem bem, tornam-nas tão claras e interessantes que o estudante aprende (p.27). Neste sentido, a abordagem comunicativa se configuradas numa abordagens mais promissoras no processo ensino-aprendizagem.

4.2 Abordagem Audiolingual.

Devido as suas próprias características, essa abordagem necessita de máquinas e tecnologias para que seu fim seja alcançado de maneira efetiva, uma vez que seu objetivo é que o aluno alcance fluência igual ao nativo da língua alvo. As salas de aulas que adotam essa abordagem são equipadas com aparelhos de áudio e vídeo no qual o conteúdo é transmitido para o aluno que pratica através dos manuais didáticos. O professor é responsável por verificar se os alunos estão respondendo de acordo com o estímulo dado, reforçando positivamente os comportamentos adequados já que não há uma privação efetiva em sala de aula para que determinado comportamento verbal apareça. Porém Skinner (1972) faz uma ressalva sobre o uso generalizado quando diz que “o aluno está se tornando cada vez mais um mero receptáculo passivo da instrução” (p.27). O que conduz à indicação de uso cauteloso na aplicação de recursos didáticos.

4.3 Abordagem Neurolinguística.

Das três abordagens apresentadas, a abordagem neurolinguística é a que precisa de menos aparatos nesse quesito, pois a aulas são conduzidas através da repetição do léxico

em um manual didático através de uma mídia de áudio, muitas vezes em um CD, para logo em seguida ser trabalhado de forma oral pela substituição de elementos sintagmiais em sentenças apresentadas ao aluno. De acordo com a aula apresentada, esses sintagmas podem ser elementos verbais ou nominais.

Como exemplo, podemos citar algumas dessas mudanças de sintagmas nominais em uma sentença em uma aula.

I drink water > Eu bebo água.

Onde *water* (água) é o sintagma nominal que será substituído por outro de seu grupo léxico, criando assim uma infinidade de sentenças dentro de um mesmo paradigma.

I drink water > Eu bebo água.

I drink juice. > Eu bebo suco.

I drink coffee. > Eu bebo café.

Para Abreu (2003), qualquer sintagma pode conter apenas um elemento de base, que é chamado de núcleo. Assim temos sintagmas nominais, predicativos e adverbiais. Um sintagma nominal refere-se aqueles sintagmas que podem conter como núcleo apenas um substantivo; um sintagma predicativo, contém apenas um adjetivo (ou substantivo com função predicativa) e um sintagma adverbial, apenas um advérbio (ou sintagma nominal com função adverbial). Neste sentido, o autor define que um sintagma nominal se compõe, de acordo com o princípio da endocentricidade, ou seja, de um único núcleo substantivo. Esse núcleo pode ser modificado por elementos especificadores (artigos, pronomes demonstrativos, pronome possessivos), quantificadores (numerais, ou pronomes indefinidos) e qualificadores (adjetivos ou outros grupos nominais introduzidos por uma preposição) (cf. ABREU, 2003).

5 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA EDUCAÇÃO.

Acredita-se que não há nada mais preocupante para uma escola de idiomas, assim como para qualquer estabelecimento de ensino privado, que a evasão de alunos. Levando-se em consideração que o fator evasão é diretamente proporcional à queda de receita destes estabelecimentos. A questão a ser levantada neste momento é *o que motiva os alunos a permanecerem ou não em um curso de inglês*, ou seja, o que os encanta e o que os desencanta. Neste sentido, é necessário entender alguns conceitos para que possamos analisar comportamentos que possam motivar ou desmotivar os alunos, isto é, precisamos entender o que é motivação.

5.1 - Análise do Comportamento e Motivação.

Ciência originada da filosofia Behaviorista Radical (SKINNER, 1974), a Análise do Comportamento tem como pedra angular a Tríplice Contingência. Através da análise das contingências, podemos estudar o comportamento de um organismo e as variáveis que o afetam. Segundo Matos (1995), a interação comportamento-ambiente é analisada por três aspectos: comportamento, antecedentes e consequências. Na interação com o ambiente todo o organismo opera de forma a produzir alguma alteração, estando sujeito a sucessos e fracassos, o que leva a comportamentos reforçados ou extintos. O comportamento de aprender gera um aumento significativo do repertório comportamental do indivíduo, estando relacionado a um grupo complexo estímulos, respostas e reforçadores (SKINNER, 1974).

Comportamentos ou respostas ocorrem em um determinado contexto que pode tanto aumentar, diminuir ou extinguir a possibilidade de ocorrerem novamente. Matos (1992, P. 146) afirma que, “a Análise Comportamental observa o comportamento de um organismo sob determinadas condições e usa este conhecimento para analisar (daí prever e planejar) outros comportamentos sob as mesmas condições, ou estes mesmos comportamentos nesse mesmo organismo, porém sob outras condições”. Sendo assim, é possível estudar as variáveis que “motivam” certos comportamentos em determinadas condições.

Mas a motivação em si vem sendo definida de formas variadas de acordo com as bases teóricas de cada estudioso, tendo conceitos próprios no campo da administração, psicologia entre outros. De acordo com Millenson (1975), a motivação, numa visão ampla, refere-se a um conjunto de determinantes ou causas do comportamento em geral. Tendo em vista a análise das propriedades dos reforçadores de um comportamento e o grupo de

estímulos antecedentes associados a ele pode-se avaliar o q torna a motivação mais provável de acontecer.

Para a Análise do comportamento o motivo para o comportamento motivado de um organismo será encontrada fora do mesmo, em seu ambiente externo e em sua história tanto pessoal quanto social, pois o comportamento ocorre em função deles. (SKINNER, 1981). Ao se fazer uma conexão entre desencantamento e desmotivação de aprender com o ambiente de escola, deve-se ressaltar que o estudo de Santos (2013) contribuiu de forma significativa no presente estudo. Ele resalta alguns possíveis motivos de desencantamento e seus determinantes a partir do ponto de vista de professores maranhenses e é desses motivos que se discorrerá na sessão seguinte.

5.2 Possíveis fatores que promovem o desencantamento.

Quando se fala em desencantamento ou desmotivação em ambiente escolar, logo se remete a outros fatores recorrentes ao assunto tais como carga horária, horário das aulas, metodologia da escola, postura do professor, conteúdos distantes a vida cotidiana dos alunos, entre outros. Com os cursos de inglês não é diferente. Faz-se estabelecida, portanto, a necessidade de se analisar o ambiente e as contingências associadas a ele.

A língua oficial brasileira é o Português cuja origem é latina, já o Inglês é de origem anglo-saxã. Isso implica em uma série de grandes diferenças em termos gramaticais, vocabulares e de pronúncia. O fato de então, a população brasileira em geral não utilizar a língua inglesa como um meio cotidiano de comunicação, pode gerar um distanciamento natural entre o que é ensinado nas salas de aula de um curso de Inglês e o que o aluno vive no seu dia a dia, ou seja, existe pouco uso prático, pouco significado em sua rotina. E um fator importante para a manutenção da motivação do comportamento de aprender é saber e perceber a importância do que se aprende, ou seja, atribuir-lhe significado, tal como Ausubel (1980) discorre sobre uma aprendizagem significativa. Se o indivíduo estivesse rodeado por pessoas que falassem Inglês e o conteúdo ministrado em sala de aula fosse amplamente utilizado, certamente a aprendizagem seria mais eficiente e portanto mais motivadora para esse indivíduo.

A aprendizagem significativa relacionada ao idioma Inglês, pode ser construída através de práticas simples de conexão entre o que se aprende em sala de aula e o dia a dia do aluno. Exemplos de experiências simples e de fácil acesso que podem estabelecer significado ao que se aprende são músicas que podem ser ouvidas em inglês, séries de TV e filmes que

podem ser assistidos em Inglês e livros e revistas que pode ser lidos, nesse idioma. De acordo com Monaci (1995), os conhecimentos adquiridos não são agrupados como uma colcha de retalhos, portanto são possíveis de serem coerentes entre si e se relacionarem com a própria existência do indivíduo.

É preciso ressaltar que B. F. Skinner dedicou uma boa parte de seus estudos à educação e ao processo de aprendizagem. Para ele a educação não se resume ao acúmulo de uma série de informações e conhecimentos, mas estabelece um repertório de comportamentos que trazem grandes vantagens individuais e sociais no futuro (SKINNER, 1981).

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo foi compreender os fatores que, a partir do ponto de vista dos alunos de curso de Inglês, levam ao desencantamento com o aprendizado da língua.

6 MÉTODO

Participantes:

Participaram da pesquisa 11 estudantes de uma escola de idiomas particular, da cidade de São Luís-Maranhão, com idade variando entre 18 e 69 anos; sendo 4 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. O curso com público alvo maior de 18 anos é dividido em três níveis, sendo eles o básico, o intermediário e o avançado. Os critérios de seleção adotados foram: a) alunos regularmente matriculados na escola; b) alunos com mais de 18 anos e: c) alunos entre os níveis básico, intermediário e avançado.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e todos que assentiram em participar do estudo o assinaram e devolveram ao pesquisadora (Anexo 1). Por questões técnico-administrativas, o projeto do presente estudo não foi submetido ao CEP-UFMA. No entanto, se teve o cuidado em obter o consentimento de cada participante e avalia-se também que pela natureza do trabalho, riscos mínimos são oferecidos a quem a ele se submeteu; o sigilo esteve garantido em todas as etapas e a possibilidade de se retirarem do estudo também lhes foi assegurada.

Instrumentos e Técnicas:

A coleta de dados foi realizada através do envio do questionário por email para os participantes, que o reenviaram respondido ao pesquisador também por email. A pesquisa aconteceu no mês de dezembro de 2013, período em que os participantes estavam de férias da escola, daí a utilização do recurso do correio eletrônico para o preenchimento do questionário. Foi utilizado um questionário único, que continha perguntas abertas e fechadas. O instrumento (inspirado no de CALDAS, 2000), constou de 10 itens que foram respondidos de acordo com a experiência escolar dos participantes (Anexo 2).

Procedimento:

O pesquisador solicitou pessoalmente um contato telefônico e um endereço de e-mail para todos os participantes. O questionário juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados a todos o que concordaram em participar da pesquisa (Anexo 1).

Nas questões 4, 6 e 8 do questionário era permitido selecionar mais de uma resposta.

Análise de Dados:

As informações coletadas foram transformadas em gráficos para serem melhor organizadas e observadas e é através da desses dados que chegar-se-á aos resultados deste trabalho que estão expostos a seguir.

É importante observar que algumas perguntas têm como alternativa “outras respostas”, que era selecionada quando a resposta do participante não condizia com as opções propostas. Ainda existe uma pergunta que gerou uma justificativa aberta, que foram levadas em consideração para entender o contexto em que a resposta foi selecionada.

7 RESULTADOS

As respostas ao questionário serão apresentadas a seguir em forma de gráficos na ordem em que as perguntas estão dispostas. A descrição dos resultados é apresentada em frequência simples, no formato xx/xx , onde o número antes da barra demonstra a frequência simples daquela categoria de respostas e o segundo número, após a barra, demonstra a quantidade de participantes.

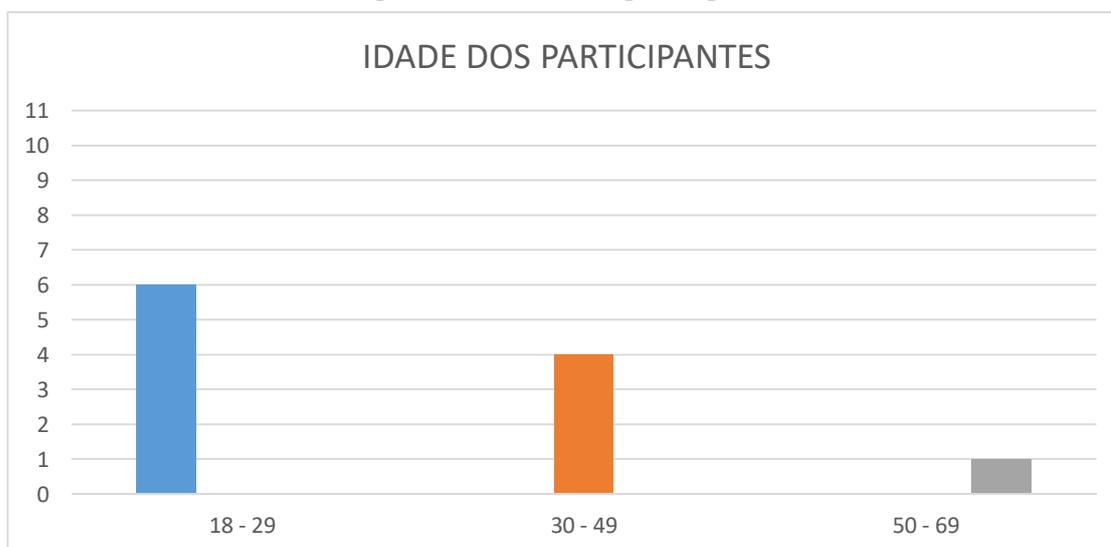
As figuras 1 e 2 a seguir demonstram respectivamente a proporção de alunos cursando os níveis básico, intermediário e avançado e a faixa etária dos participantes.

Figura 1– Alunos por nível



Fonte: Próprio autor.

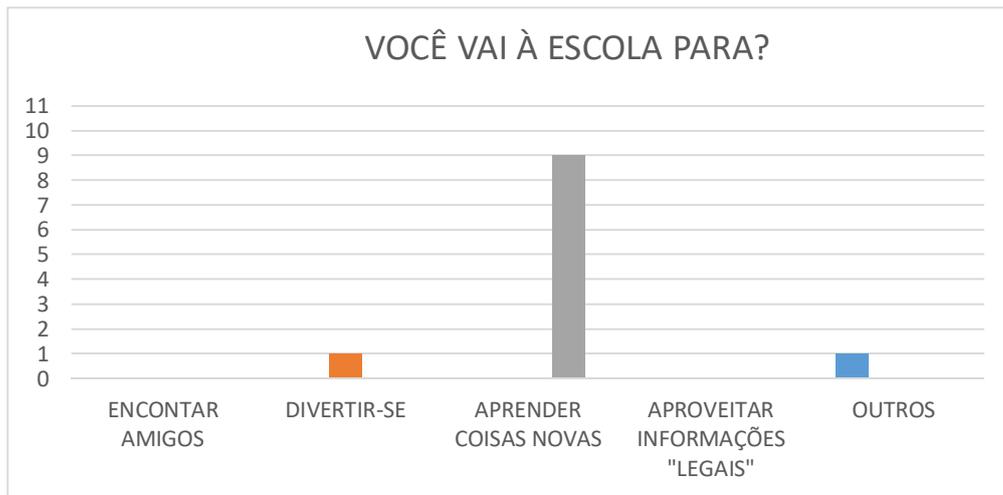
Figura 2 – Idade dos participantes



Fonte: Próprio autor.

A primeira pergunta foi: *Você vai à escola para*. Havia quatro opções de respostas fechadas e uma aberta. De acordo com o a Figura 3 obteve-se as seguintes respostas: 9/11 alunos responderam que iam a escola para “*aprender coisas novas*”; 1/11 responderam que iam à escola para “*se divertir*”; e 1/11 responderam “*outros*”. Como pode-se observar a maior frequência de resposta foi para “*aprender coisas novas*” (9).

Figura 3 – “Você vai à escola para?”



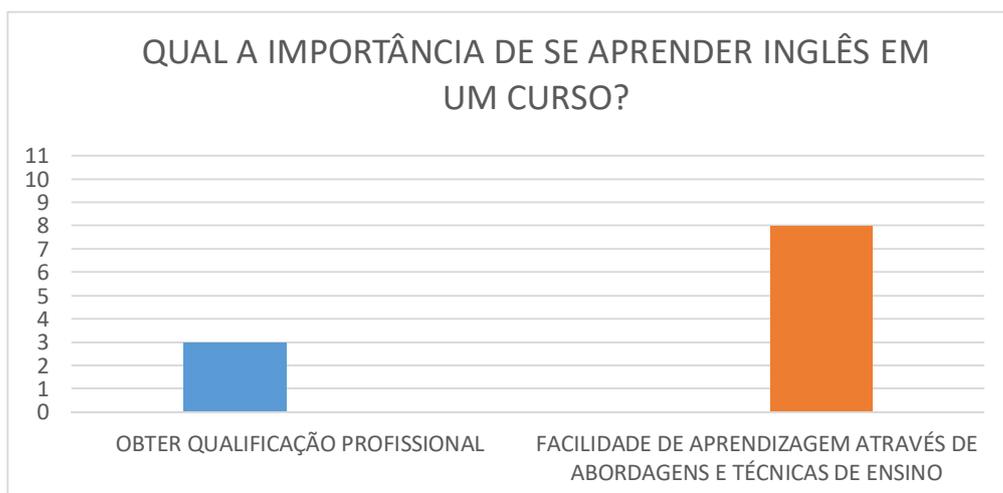
Fonte: Próprio autor.

A segunda pergunta indagava o ponto de vista do participante sobre o (des)interesse em aprender. De acordo com a Figura 4 abaixo obteve-se as seguintes respostas: 5/11 alunos responderam que “*poucos gostam de aprender*”; 4/11 responderam “*outros*”. As respostas para a categoria “*outros*” foram semelhantes e podem ser descritas como “*as pessoas querem aprender de forma fácil*”; 1/11 responderam que “*muitos não gostam de aprender*”; 1/11 que “*nunca pensaram sobre isso*”;

Figura 4 – “Como você vê o desinteresse por aprender?”

Fonte: Próprio autor.

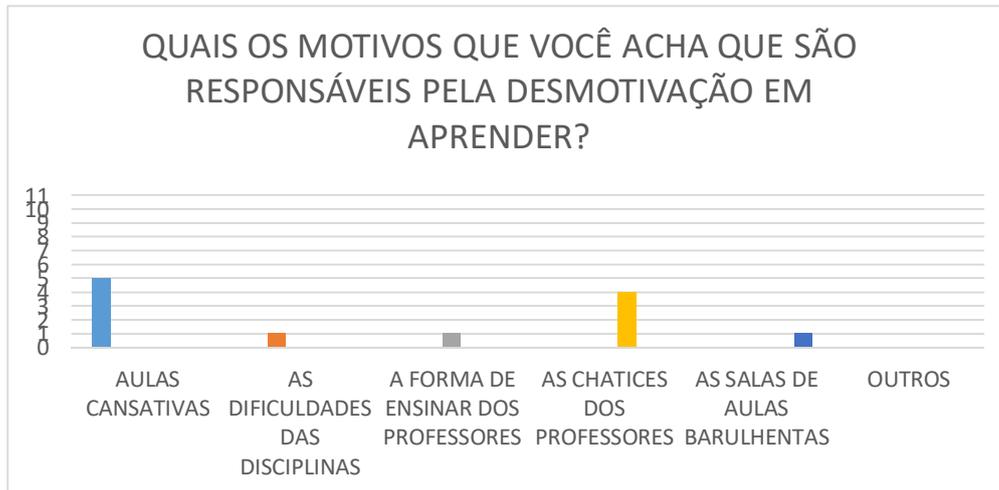
A terceira pergunta investigava importância de se aprender inglês em um curso de línguas. Obtiveram-se as seguintes respostas: 8/11 alunos apontaram razões similares que podem ser descritas como “*facilidade de aprendizagem através de abordagens e técnicas de ensino*”; 3/11 o aprendizado do inglês as conquistas em suas profissões, em linhas gerais: “*para obter sucesso profissional*”. Pode-se observar a maioria das respostas foi “*facilidade de aprendizagem através de abordagens e técnicas de ensino*”, como demonstrado na figura 5 a seguir:

Figura 5 – “Qual a importância de se aprender inglês em um curso?”

Fonte: Próprio autor.

A quarta pergunta investigava quais os motivos que os alunos pensam ser responsáveis pela desmotivação em aprender e lhes foi permitido selecionar mais de uma opção.

Figura 6 – “Quais os motivos que você acha que são responsáveis pela desmotivação em aprender?”



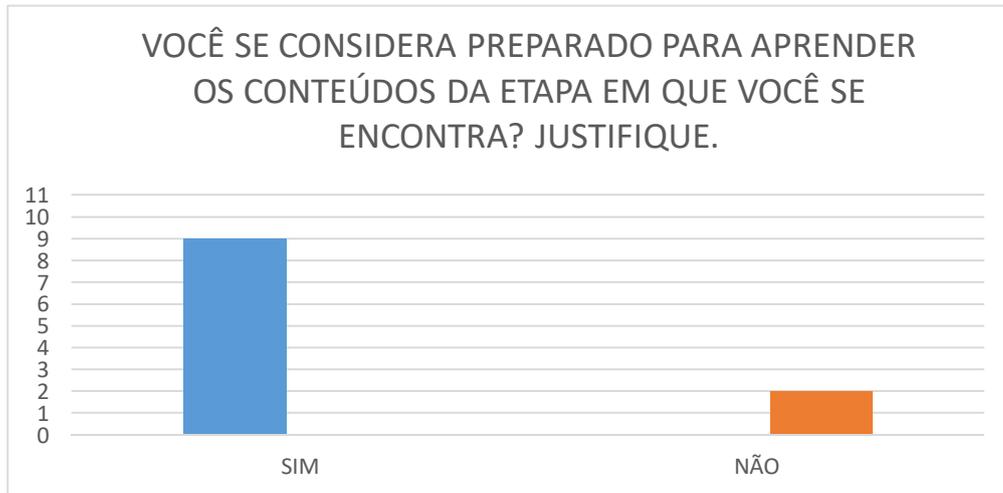
Fonte: Próprio autor.

De acordo com o gráfico a seguir se obteve as seguintes respostas: 5/11 alunos responderam que acham “*as aulas cansativas*”; 4/11 responderam que “*a sala de aula era barulhenta*”; 1/11 respondeu que era “*a forma de ensinar do professor*”; 1/11 respondeu que era “*a chatice do professor*”; 1/11 respondeu “*outros*”; atribuindo a desmotivação a ideia de que uma língua estrangeira é difícil.

A quinta pergunta investigava se o aluno se considerava preparado para aprender os conteúdos da etapa em que se encontrava e pedia uma justificativa.

Obteve-se as seguintes respostas: 9/11 alunos responderam que “*se achavam preparados*”; enquanto que 2/11 responderam que “*não se achavam preparados*”. Algumas justificativas usadas pelos alunos que se sentiam preparados para responder a segunda parte dessa questão relatavam que, era devido à organização progressiva dos conteúdos dos livros eram organizados de forma que um era subsequente do outro; enquanto os que responderam negativamente relatavam limitações pessoais como trabalho.

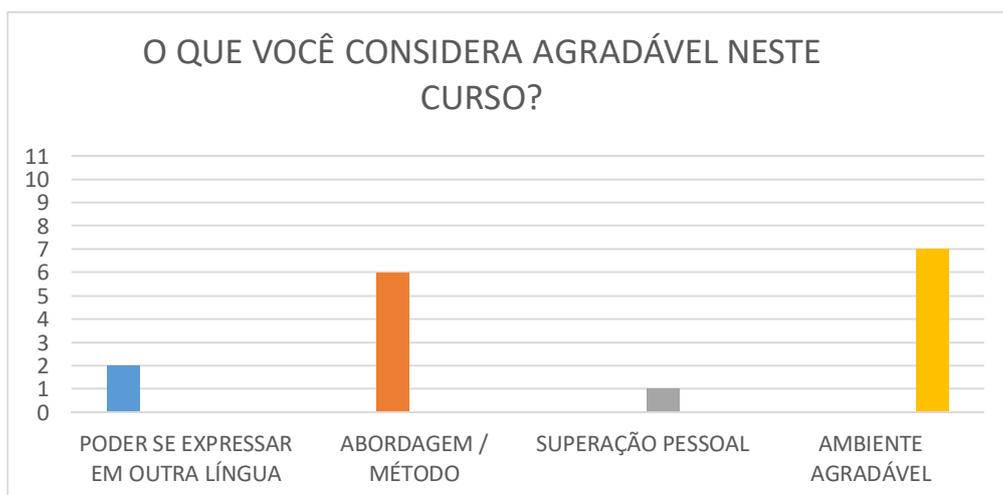
Figura 7 – “Você se considera preparado para aprender os conteúdos da etapa em que você se encontra? Justifique.”



Fonte: Próprio autor.

A sexta pergunta investigava o que o aluno considera agradável no curso. Foi-lhes permitido selecionar mais de uma resposta para esta pergunta. A opinião dos participantes é demonstrada na figura 8 adiante. Obteve-se as seguintes respostas: 7/11 alunos responderam que era “*se expressar em outra língua*”; enquanto que 6/11 responderam que era “*a abordagem e o método utilizado*”; 2/11 responderam que era “*uma questão de superação pessoal*”; 1/11 disse que era o “*ambiente agradável*”.

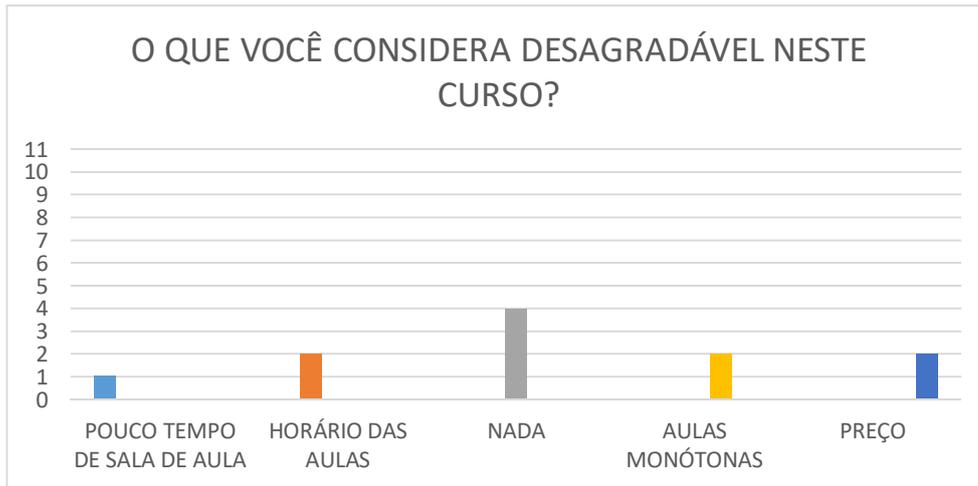
Figura 8 – “O que você considera agradável neste curso?”



Fonte: Próprio autor.

A sétima pergunta investigava o que o aluno considera desagradável no curso. E foram obtidas as seguintes respostas: 4/11 alunos responderam que “*nada era desagradável*”; 3/11 responderam que eram “*os horários das aulas*”; 2/11 responderam que eram “*os preços*”; 2/11 disse que eram “*as aulas monótonas*”; enquanto que 1/11 respondeu que era “*o pouco tempo em sala de aula*”.

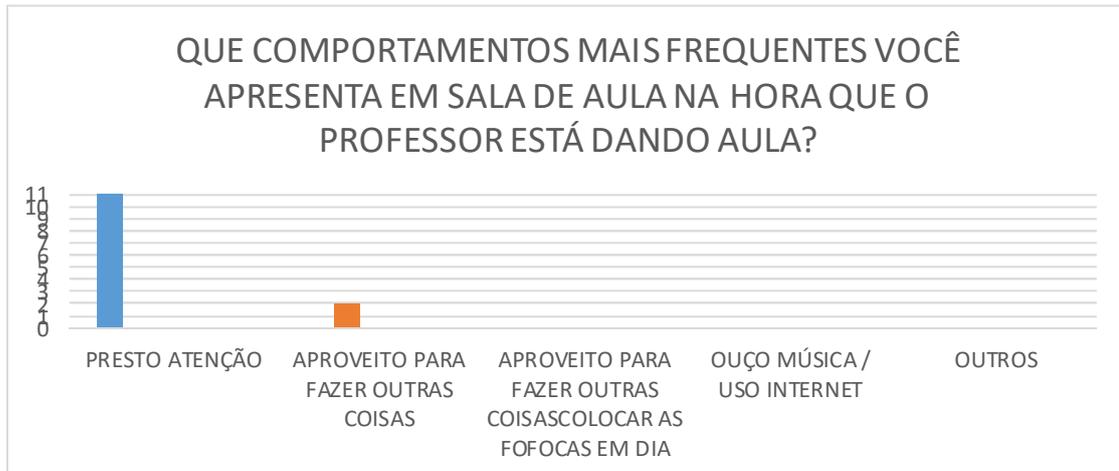
Figura 9 – “O que você considera desagradável neste curso?”



Fonte: Próprio autor.

A oitava pergunta investigava que comportamentos mais frequentes os alunos apresentavam em sala de aula na hora que o professor estava dando aula. Como pode ser observado no gráfico abaixo, obteve-se as seguintes respostas: 11/11 alunos responderam que “*prestavam atenção*”; 2/11 responderam que além de “*prestarem atenção*” também “*faziam outras coisas*” como “*tirar dúvidas*”.

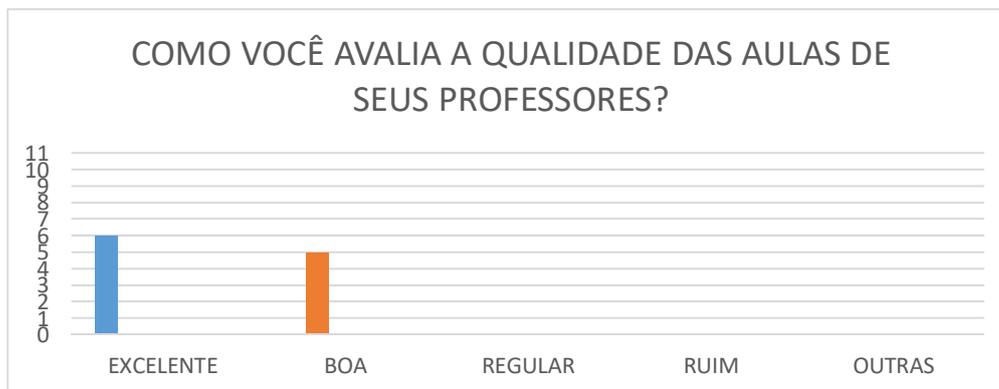
Figura 10 – “Que comportamentos mais frequentes você apresenta em sala de aula na hora que o professor está dando aula?”



Fonte: Próprio autor.

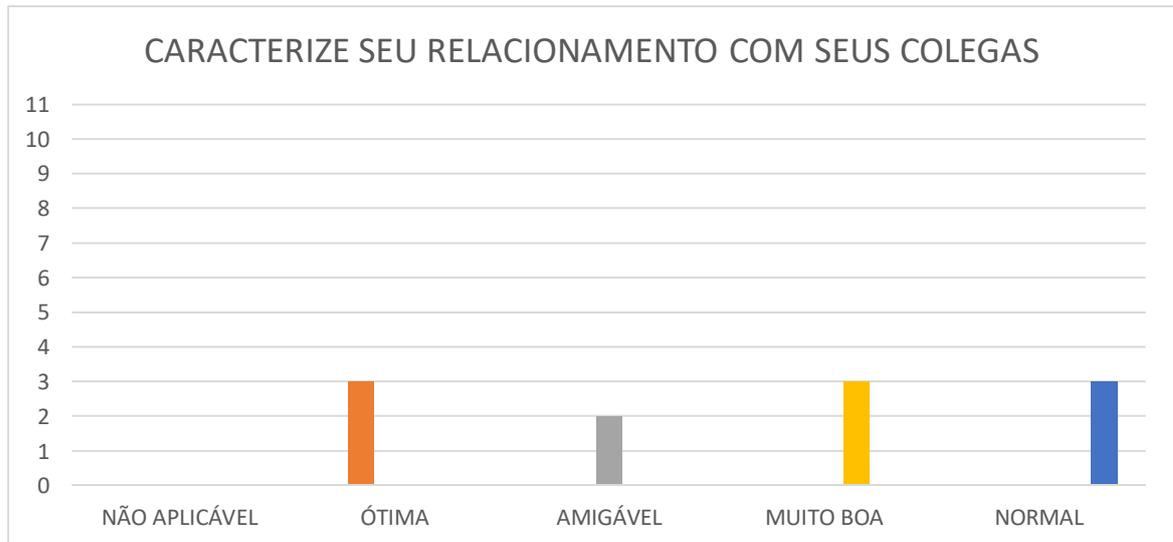
A nona pergunta investigava como o aluno avaliava a qualidade das aulas de seus professores. Obteve-se as seguintes respostas: 6/11 alunos responderam que era “*excelente*”; 5/11 responderam que era “*boa*”.

Figura 11 – “Como você avalia a qualidade das aulas de seus professores?”



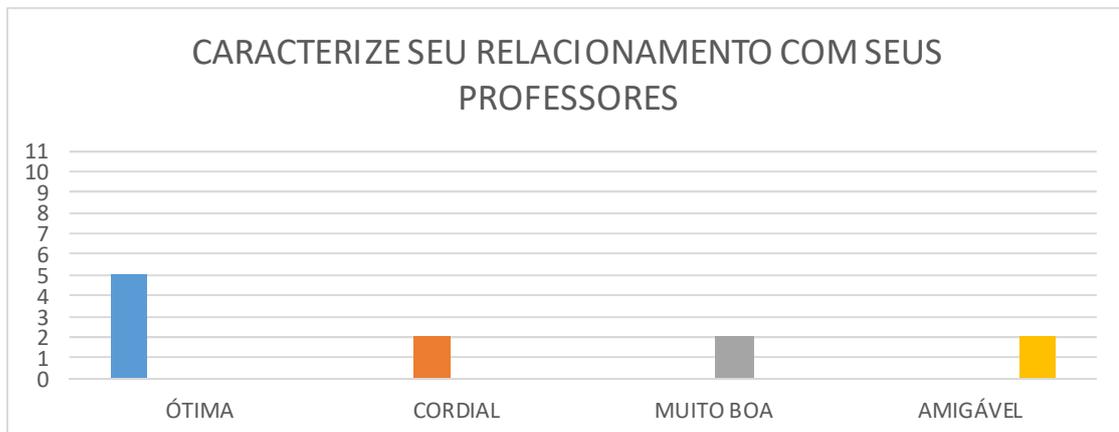
Fonte: Próprio autor.

A décima pergunta, dividida em duas partes, investigava na primeira como o aluno caracterizava seu relacionamento com os outros alunos. As respostas foram as seguintes: 3/11 alunos responderam que era “*normal*”; 3/11 responderam que era “*muito boa*”; 2/11 alunos responderam que era “*amigável*”; 3/11 responderam que era “*ótima*”;

Figura 12 – “Caracterize seu relacionamento: com seus colegas”

Fonte: Próprio autor.

A décima pergunta, investigava na segunda parte como o aluno caracterizava seu relacionamento com o professor, tendo como respostas: 5/11 alunos responderam que era “ótima”; 2/11 responderam que era “*muito boa*”; 2/11 alunos responderam que era “*cordial*”; 2/11 responderam que era “*amigável*”.

Figura 13 – “Caracterize seu relacionamento: com seus professores”

Fonte: Próprio autor.

Uma vez expostas as respostas dos participantes ao questionário de 10 perguntas que permeiam o assunto deste trabalho monográfico sobre o desencantamento com o aprender, conduzir-se-á uma análise sobre os dados coletados, levando-se em consideração a literatura relacionada. Uma série de questões podem ser respondidas e muitas outras serão lançadas. Então vamos à discussão.

8 DISCUSSÃO.

Através da análise dos resultados do presente trabalho monográfico, foram utilizadas tanto avaliações quantitativas quanto qualitativas. Nota-se que alguns motivos pedagógicos, pessoais e interpessoais desencadeiam o fenômeno do desencantamento (cf SOUSA 2016). Mas qual o papel da escola, especialmente do professor, ao se deparar com tal fenômeno?

Assmann (2012) fala sobre a necessidade do *reencantar* que deve fazer parte do plano pedagógico de cada professor. Se o aluno encontra-se em situação de desmotivação, pode-se imaginar que o desinteresse é algo que é de responsabilidade apenas dele. Mas é parte integrante do trabalho do professor resgatar o frescor daquela motivação inicial que levou o aluno a começar o curso de Inglês.

Quando avalia-se o objetivo dos alunos ao estudar o Inglês, percebe-se que a maioria quer *aprender coisas novas*, o que de fato leva a um dos papéis fundamentais da escola que é de ensinar coisas novas. À medida que o aluno passa de um nível de estudo da língua para outro (básico para intermediário, intermediário para avançado e assim por diante), novos conteúdos são ministrados, portanto o estímulo antecedente *coisas novas para aprender* mantém-se presente durante todo o curso, o que se faz supor que esta não é uma variável ligada ao desencantamento. Uma pequena parte dos alunos respondeu que vão a escola para *se divertir*, o que leva ao questionamento se os conteúdos ministrados e a metodologia empregada é interessante e divertida o suficiente para manter os alunos motivados.

Quando investigados sobre o *desinteresse de aprender*, nota-se respostas mais variadas, sendo as mais recorrentes *poucos gostam de aprender* e a ideia que alguns querem *aprender de forma fácil*. Aqui tem-se dois pontos interessantes a ser avaliados. A maioria das respostas para a primeira pergunta “*Você vai para a escola para*” apontou para o interesse em *aprender coisas novas*, no entanto, alguns acham que *poucos gostam de aprender*, ou querem *aprender de forma fácil*. Isto leva a uma reflexão sobre o próprio objeto estudado, a língua inglesa. Seria ela pouco interessante ou tão difícil de ser aprendida a ponto de desencadear o fenômeno da desmotivação? É preciso lembrar que estudantes de Inglês no Brasil, de um modo geral, não estão imersos na língua, ou seja, não fazem parte de uma comunidade em que a comunicação verbal se dá predominantemente através do Inglês. O que pode ser uma variável determinante para o desencantamento.

Ainda nessa direção, quando questionados sobre os motivos que na opinião deles leva a desmotivação de aprender Inglês, dois tópicos se destacaram: *As aulas cansativas* e *as chatices dos professores*. Estes dois fatores nos conduzem a ideia de que o professor é o grande responsável em organizar as contingências ambientais necessárias para facilitar o processo ensino- aprendizagem. Hübner (1995) reforça esse raciocínio quando sugere que deve ser parte do planejamento do educador o uso de estratégias diversificadas e a participação ativa dos alunos nesse processo, não somente os objetivos estabelecidos, mas também, observando o ritmo de trabalho e o reforço público do envolvimento de cada aluno.

Como sinalizado na introdução do presente trabalho, a língua inglesa é um dos conteúdos obrigatórios dos estabelecimentos de ensino no Brasil. Então porque procurar um curso específico para aprender Inglês? Quando questionados sobre *a importância de aprender Inglês em um curso*, a maioria dos participantes sinalizou o fator *facilidade de aprender através de abordagens e técnicas de ensino*. Isto conduz a uma discussão sobre a forma e até o objetivo de ensinar a língua inglesa nas escolas regulares e nos cursos específicos de Inglês.

O Ministério da Educação (MEC) determina a obrigatoriedade do ensino de, minimamente, uma língua estrangeira a partir do 6.º ano do ensino fundamental, o que, somado aos 3 anos de ensino médio, nos dá um total de 7 anos de estudo da língua. As escolas brasileiras em geral escolhem a língua inglesa como disciplina obrigatória. Quando Simas (2013) aborda esse assunto, fala sobre a necessidade de recorrer a uma escola especializada em língua estrangeira como sendo algo comum na educação brasileira, cujas causas vão desde a baixa carga horária da disciplina nas escolas até a falta de qualificação dos professores que trabalham nestas.

Os participantes responderam ao questionamento *“Você se considera preparado para aprender os conteúdos da etapa em que você se encontra?”* de forma predominantemente positiva. Uma vez que a organização do conteúdo programático dos cursos de Inglês é feita indo dos conteúdos mais básicos (simples) até os mais avançados (complexos), é natural supor que cada etapa tem como um de seus objetivos, preparar o aluno para a etapa seguinte. Esta característica parece estar ligada então ao movimento oposto ao da desmotivação, assim sendo, uma variável reforçadora.

Foi investigado o que na opinião dos participantes era mais *agradável* e o que era mais *desagradável* no curso onde estudavam. É possível observar dois pontos predominantes a respeito do que é agradável: *abordagem/método* e *ambiente de sala de aula*. Os alunos participantes da pesquisa do presente trabalho estudam em um curso que tem por base a

abordagem comunicativa (vide capítulo 3.1). Quanto ao outro tópico, vale lembrar que ele pode se remeter não só ao ambiente físico, mas também as relações interpessoais entre os alunos e entre eles e o professor, o que sendo positivos levam ao um *ambiente agradável de sala de aula*. Agora quanto as variáveis desagradáveis, as respostas foram bem mais dispersas entre as opções. Houve um número maior de respostas de que nada lhes parecia desagradável, mesmo existindo outros fatores como *os horários das aulas, os preços, as aulas monótonas e o pouco tempo em sala de aula*, que torna para alguns o curso desagradável. Pode-se dizer então, usando termos propostos por SKINNER (1972,1981) que grande parte das contingências esta disposta de forma adequada.

Quando se questionou o que os alunos fazem *na hora em que o professor está dando aula*, a maioria predominante respondeu que *presta atenção às aulas*. Como pode-se observar na Figura 2 – “Idade dos participantes”, todos os participantes tem mais de 18 anos. Nesse período da vida, em geral, cada indivíduo começa a estabelecer, ou já tem definidas, metas para o seu futuro profissional e pessoal e a fim de alcançar estes objetivos, é preciso foco e determinação. Pode-se supor que os alunos dessa faixa etária usam então desse foco para manterem-se atentos ao conteúdo ministrado em sala.

Quanto à *qualidade das aulas dos professores*, as respostas foram predominantemente positivas. Vale ressaltar que os participantes desta pesquisa eram de diferentes turmas/níveis, portanto tinham diferentes professores a época, o que nos aponta uma seleção e capacitação adequada dos profissionais. Este tópico pode ser diretamente relacionado ao último assunto tratado na pesquisa, o relacionamento professor-aluno, que também foi avaliado positivamente. É de suma importância o estabelecimento de uma boa relação interpessoal entre aluno e professor para que o processo de aprendizagem alcance seus objetivos.

Por último questionou-se sobre o relacionamento dos participantes com seus colegas de turma que, assim como o relacionamento com o professor, foi avaliado positivamente. CORREA (2016) defende a ideia que a boa convivência com os colegas no ambiente escolar, pode funcionar como estímulo para a Aprendizagem. Isto reafirma uma das funções da escola como lugar de convivência descrito por SKINNER (1995).

O presente trabalho monográfico foi iniciado tendo como uma de suas ideias norteadoras o fato de a língua inglesa ser a mais falada, escrita e utilizada em diversas formas de comunicação ao redor do mundo. Falar Inglês abre uma série de opções e oportunidades não somente no campo social de cada individuo, mas também no campo profissional e

pessoal. Visitar outros países, estudar ou trabalhar fora do Brasil, conhecer outras pessoas e culturas, ter maior chances de uma promoção no trabalho, melhorar o desempenho na escola, galgar novos passos na carreira acadêmica são exemplos de situações que a fluência nessa língua pode proporcionar.

Uma vez que essas vantagens são amplamente conhecidas da população em geral, o interesse em aprender o Inglês é cada vez maior. Até programas governamentais voltados para o enriquecimento da formação acadêmica como o *Ciências sem fronteiras* ou *Conexão Cultura Brasil*, promovem uma procura maior pelo estudo do idioma.

Um ponto interessante de discussão já levantado na introdução deste trabalho é o fato das escolas públicas e particulares no Brasil terem como obrigatoriedade o ensino de uma língua estrangeira desde séries fundamentais, e que por conta dos motivos citados anteriormente optam em sua maioria pelo Inglês. No entanto é notório o fato de alunos que concluem o ensino médio serem, em geral, incapazes de se comunicarem fluentemente na língua. Dados empíricos informam que quando a experiência brasileira acerca do ensino da LE em escolas públicas é relatada à população de outros países, em geral, a reação é de espanto, pois além de eles serem expostos a situações que em geral os levam a falar mais de uma língua, há a incompreensão em saber que mesmo depois de uma média de 10 anos de estudo da LE pelas crianças brasileiras, estas não falam a língua inglesa fluentemente – ou qualquer outra que lhes é ensinada no período escolar.

Se o governo, através das escolas publicas, e até mesmo as redes particulares não propiciam o aprendizado da língua nas quatro habilidades, a saber: *oral, escuta, leitura e escrita* - aqueles que tem interesse no domínio da língua voltam-se para instituições especializadas. O presente estudo foi conduzido em uma dessas instituições. Como observado através da discussão dos resultados, mesmo nesses cursos o fenômeno do desencantamento se faz presente. Duas perguntas foram lançadas na introdução deste trabalho: através do ponto de vista dos alunos, quais fatores levam os mesmos a concluírem o curso de inglês e quais levam outros a desistirem? E através da análise dos dados coletados o objetivo foi alcançado.

Observa-se que mesmo com estímulos aversivos tais como *sala barulhenta, preço do curso, aulas cansativas*, entre outros, que foram reconhecidos como existentes por alguns dos participantes, a maioria das respostas foi de cunho positivo, sinalizando que as contingências foram organizadas de forma adequada para que o comportamento aprender a língua, assim como Skinner (1972) postula. Fatores como *aprender coisas novas, gostar da abordagem e técnicas de ensino, estar preparado para aprender os conteúdos de cada etapa,*

a qualidade das aulas ministradas, e os relacionamentos interpessoais positivos, foram selecionados como promotores e mantenedores da motivação em aprender.

Vale lembrar que os alunos entrevistados, até o momento da aplicação do questionário, ainda estavam regularmente matriculados no curso, portanto mantinham o interesse em concluí-lo. Uma sugestão de trabalho complementar a este é a investigação do mesmo assunto através do olhar de alunos que não concluíram todo o processo. Isto com certeza enriqueceria a variedade de dados coletados, possibilitando ainda uma comparação entre as opiniões daqueles que ao abandonar o curso já se encontravam em situação de *desencantamento* e daqueles que mantiveram a motivação necessária para continuar.

Algumas questões que não faziam parte do questionário poderiam ter gerado dados bem interessantes para a discussão proposta. Uma delas seria a investigação do por que dos alunos buscarem os cursos especializados de inglês para aprender a língua. Será que os dados apontariam a ineficácia do estudo do idioma nas escolas regulares? Outro ponto importante seria aprofundar a investigação dos objetivos pós curso dos alunos. Qual seria a utilização prática deste conhecimento no futuro de cada um, ou seja quais seriam seus planos depois da conclusão do curso. Isto poderia apontar formas de organizar o plano de aula dos educadores a fim de manter o interesse dos alunos visando seus objetivos pessoais.

Outra proposta de trabalho complementar a este seria investigar o ponto de vista de crianças e adolescentes sobre o *encantamento* em aprender Inglês. Alguns estudiosos apontam que o começo do processo de *desencantamento* é nas séries iniciais. (cf CALDAS e HUBNER, 2001; CATANI, BUENO E SOUSA, 2000). As crianças tem clareza do motivo de estudarem inglês em cursos? Elas encontram-se motivadas para aprender? Qual o interesse prático de adolescentes em aprender Inglês? Obter melhores notas na escola regular? Acompanhar filmes ou series de televisão no idioma original? E para os dois públicos: Qual a diferença de em aprender a língua inglesa na escola regular e no curso? Estudos apontam para a importância de as series iniciais promoverem o encantamento, pois “[...] os alunos estão cômnicos de que a deficiência em séries anteriores contribui para um não acompanhamento adequado das séries seguintes.” (CORRÊA, 2016).

Quando se fala em cursos específicos de línguas, não se pode deixar de observar as diversas abordagens existentes e tendo elas características bem diferentes entre si, podem ser uma das fontes promotoras de *desencantamento*. Pessoas com perfis diferentes, adaptam-se melhor a formas diferentes de estudar, portanto uma sugestão de pesquisa que complementaria este trabalho seria entrevistar alunos de cursos com abordagens diferentes de

ensino. Essas abordagens podem ser descritas em termos *skinnerianos* como a organização das contingências que levam ao aprendizado da língua. Assim sendo levando-se em consideração o repertório comportamental de cada indivíduo, a manutenção da motivação para cada pessoa pode ser mais eficaz em uma determinada abordagem.

Através da análise dos resultados do presente estudo, levanta-se uma série de possibilidades de novas pesquisas e discussões sobre o assunto que, obviamente, não se encerram aqui. Portanto este trabalho provoca a necessidade de se investigar, também por outras óticas, o que os alunos brasileiros precisam para dominar o Inglês e manterem o encantamento em aprendê-lo até alcançarem a fluência. Somente conhecendo aquilo que os alunos pensam e precisam, pode-se propor e lutar por mudanças nas políticas educacionais brasileiras quanto ao ensino de Inglês no país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suáres. **Gramática mínima: par o domínio da língua padrão**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- ANTHONY, Edward M. 1963. "Approach, Method, and Technique". **English Learning 17**: 63-67. An Arbor: University of Michigan Press.
- ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em aberto, v. 11, n. 53, 2008.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. Ed. / Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AUSUBEL, D.P. Novak, J.D. e Hannesian, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 4º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, **Decreto nº 6.130, de 1º de março de 1876** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6130-1-marco-1876-549094-publicacaooriginal-64441-pe.html>>. Acesso em 20 de jan de 2017.
- BRUNO, Fátima Teves Cabral (**org.**). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- CALDAS, Roseli Fernandes Lins; HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 3, n. 2, 2001. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/>. Acesso em: 22 de jan 2017.
- CAMPOS, A. R. **O desprazer de ensinar e aprender nos dias atuais – o menu indigesto**. 1997. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, 1997.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. **O amor dos começos: por uma história das relações com a escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 111, p. 151-171, 2000.
- CECCON, C. OLIVEIRA, M. D. e OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. 26 ed. São Paulo: Vozes, 1993.
- CORRÊA, Lucia Tereza Souza; FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de. **Dados obtidos a partir de um questionário adaptado de CALDAS, 2000**, em uma escola da rede pública de ensino, em São Luís - MA, 2013.
- CORRÊA, Lucia Tereza Souza. **O desencantamento do aprender na escola a partir da concepção dos estudantes**. Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, 2016.

DA CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 017, p. 86-99, 2001.

DUBNET. **As 10 franquias mais antigas no Brasil, segundo a ABF**. 2015. Disponível em: <http://www.dub.com.br/noticias.asp?idN=191>. Acesso em: 21/03/15.

FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de; KATO, Olivia Misae. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 477-488, Out.-Dez., 2015.

HELB. **Historia do ensino de línguas no Brasil**. 2007. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12. Acesso em: 21 de mar 2015.

HOLANDA, Aurélio Buarque de **Dicionário do Aurélio Online - Dicionário Português 2008 – 2016**.

HÜBNER, Maria Martha Costa. **Análise do Comportamento para a Educação**. 1ª ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

KELLER, F. S. **Aprendendo a ensinar – Memórias de um professor universitário**. São Paulo: EPU, 1983.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. 1988. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 21/03/15.

LOMÔNACO, B. P. **Aprender: verbo transitivo. A parceria professor-aluno na sala de aula**. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 1994.

MACHADO, Rachel, Ticiania R. de Campos e Maria do Carmo SAUNDERS. "História do Ensino de línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos." *Revista HELB, Ano 1 (2006): 1-52*.

MALUF, M. R. **Temas de Psicologia: Motivação, a criança e formação profissional**. 1994. Tese de Livre docência apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1994.

MATOS, M. A. **Análise de Contingências no Aprender e Ensinar. Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1995.

MILLENSON, J. R. **Princípios de Análise do Comportamento**. Brasília, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, Secretaria do Ensino Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais** norteadores da Lei de Diretores da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de outubro de 1997.

MONACI, E. M. **A vivência de felicidade e bem-estar de professores no ambiente universitário**. 1995. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. 1995.

- MOURÃO, Jessé de Sousa. **O Ensino De Língua Inglesa E Suas Metodologias**. Tianguá: Ed. do Autor, 2012.
- MOREIRA, W. W. **Educação e desordem, um binômio a ser alcançado**. São Paulo: Impulso – Unimep, 2 (3), p.13-19, 1988.
- MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- OLIVEIRA, Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. 1. ed. Catanduva, SP: Editora Respel, 2000.
- PORTAL DO FRANCHISING. **Guia de franquias**. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldofranchising.com.br/guia-de-franquias/mini-site/cna/108>> Acesso em 21 de mar 2015.
- SALVADOR, C. Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANTOS, Dayanna Gomes. **O mundo desencantado do aprender o que pensam os professores?**. Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, 2013.
- SCHÜTZ, Ricardo. **"O Inglês como Língua Internacional." English Made in Brazil**. 2010. Disponível em:<<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Acesso em 3 de julho de 2010.
- SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.
- SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Ed. EPU/EDUSP, 1972.
- _____, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1974.
- _____, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1981.
- _____, B. F. **O comportamento verbal**: tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Epicuro: o filósofo da alegria**. EDIPUCRS, 1996.
- YOKOTA, Rosa. Aquisição / aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (Org.). **Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.
- ZUINI, Priscila. **As 10 franquias mais antigas no Brasil, segundo a ABF**. 2015. Disponível em: www.exame.abril.com.br. Acesso em 21 de mar 2015.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APICADO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prezado (a) Alun(o),

Estamos desenvolvendo um estudo para tentar melhorar as condições de ensino para você. Sua resposta é muito importante para nós e não lhe trará nenhum prejuízo.

Não precisa você se identificar apenas alguns dados pessoais vamos precisar (idade e sexo), mas garantimos absoluto sigilo.

Idade:

Sexo:

1- Você gosta de vir ao Curso para:

- (a) Encontrar os amigos
- (b) Se divertir
- (c) Aprender *coisas novas* em sala de aula
- (d) Aproveitar as informações que são “legais”
- (e) Outros _____

2- Como você vê o desinteresse por aprender?

- (a) Poucos não gostam de aprender
- (b) Muitos não gostam de aprender
- (c) Não há pessoas que não gostem de aprender
- (d) Nunca pensei sobre isso
- (e) Outros _____

3- Você acha que aprender inglês em um Curso é importante? Por quê?

4- Marque os motivos que você acha que são responsáveis pela desmotivação em aprender.

- (a) As aulas cansativas
- (b) As dificuldades na disciplina
- (c) A forma de ensinar dos professores

- (d) As chatices dos professores
 - (e) A sala de aula barulhenta
 - (f) Outros _____
- 5- Você se considera preparado para aprender os conteúdos da etapa em que você se encontra? Justifique.
- _____
- _____
- 6- O que você considera agradável neste Curso?
- _____
- _____
- 7- O que você considera desagradável neste Curso?
- _____
- _____
- 8- Que comportamentos mais frequentes você apresenta em sala de aula na hora que o professor está dando aula?
- (a) Presto atenção
 - (b) Aproveito para fazer outras coisas
 - (c) Aproveito para colocar as fofocas em dia
 - (d) Ouço música/internet
 - (e) Outros _____
- 9- Como você avalia a qualidade das aulas de seus professores?
- (a) Excelente
 - (b) Boa
 - (c) Regular
 - (d) Ruim
 - (e) Outros _____
- 10- Caracterize seu relacionamento:
- a) Com seus colegas
- _____
- b) Com seus professores
- _____

Obrigado!