

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO**  
**DA APRENDIZAGEM**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA:**  
**DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS**

**MÔNICA ALBUQUERQUE FROTA**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2006**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA:  
Dificuldades e Estratégias**

**MÔNICA ALBUQUERQUE FROTA**

Monografia a ser apresentada ao Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem como requisito para obtenção do título de Especialista pela Universidade Federal do Ceará.

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2006**

## AGRADECIMENTOS

No momento em que olho para trás e sinto tantos amigos, profissionais, familiares que juntamente passaram comigo dias difíceis e aqueles renovadores, sinto que tudo valeu a pena pois emergiu sentimentos que sempre impulsionava-me para prosseguir. Em especial agradecimento a Deus, criador e renovador de todas as coisas. Em segundo lugar, a todas as pessoas que quero bem e com quem tive o privilégio de conviver durante este período, recebendo carinho, compreensão e energia positiva que me saciou durante todo o percurso dessa trajetória vivenciada de mais uma etapa de minha vida. Louvo a Deus por isso!

Agradeço de forma muito especial ao meu esposo, Ramiro, pelo amor, incentivo, força, ajuda e compreensão que demonstrou passo a passo por estar sempre presente nessa árdua, porém maravilhosa jornada que é a vida.

À minha filha, Fernanda, que também soube compreender a minha ausência para a dedicação ao meu trabalho.

À minha irmã, Mirna, que com seu incentivo, ensinamentos e experiência, me orientou para a vida e muito contribuiu para a conclusão desse trabalho.

Aos meus pais, Edilson e Isa, que tantas vezes se privaram de nossos encontros aos domingos, mas foram capazes de compreender meus longos momentos de ausência para concluir esse trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gláucia Ferreira, que foi capaz de entender minhas dificuldades e com muita confiança, competência e dedicação, soube conduzir-me no desafio da busca por novos conhecimentos. Agradeço à Deus a oportunidade de conhecê-la, pois muito aprendi com ela.

## RESUMO

Este estudo trata dos problemas relacionados à aprendizagem da língua inglesa em uma perspectiva psicossocial. O objetivo foi investigar a partir de uma revisão de assunto, o porquê do pouco interesse e da pouca motivação em aprender a Língua Inglesa por parte dos alunos do ensino médio das escolas da rede pública. Determinados indicadores sociais, como por exemplo, o nível socioeconômico e a disponibilidade de capital cultural existente entre os alunos parecem ser fatores correlacionais que interferem no interesse e na importância atribuída à aprendizagem do idioma. É observado no cotidiano das escolas que o comportamento desses alunos aponta para isto, bem como suas expectativas, seus interesses e os sentidos que atribuem àquele idioma em suas vidas. Os comportamentos mostram que o cotidiano vivenciado pelos alunos e a disponibilidade de capital econômico e cultural contribuem para que suas representações sociais acerca da Língua Inglesa, possuam conteúdos diferenciados. Os sentidos e a importância que os alunos atribuem a Língua Inglesa, em suas vidas, orientam suas atitudes em sala de aula, o que, conseqüentemente, contribui para interferir, de modo positivo ou negativo, na sua aprendizagem. Assim, em decorrência desses alunos da rede pública pouco necessitarem utilizar a Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, isto contribui para comprometer o interesse pelo idioma Inglês, refletindo, portanto, na sua aprendizagem. Nesse estudo também foram constatadas as razões atribuídas ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. As razões foram: 1) necessidade na sociedade atual; 2) status da disciplina na escola; 3) condições reais de ensino e aprendizagem de inglês; e 4) condições ideais para que tal processo ocorra de forma efetiva. A motivação do aluno para aprender inglês também foi analisada e vários são os fatores que atuam sobre a motivação do mesmo. Entretanto, este estudo focaliza os fatores sociais que influenciam por se acreditar que as instituições e contextos sociais influem na formação do indivíduo, atuam sobre seu comportamento e logo, sobre sua motivação.

## ABSTRACT

This study deals with the problems related to the learning of the English language in a psychosocial perspective. The objective was to investigate starting from a subject revision, the reason of the little interests and of the little motivation in learning the English Language on the part of the high school students in public school teaching of . Certain social indicators, as for instance, the socioeconomic level and the readiness of existent cultural capital among the students seem to be factors correlate that interfere in the interest and in the importance attributed to the language learning. It is observed in the daily of the schools that those students' behavior appears for this, as well as their expectations, their interests and the senses that attribute to that language in their lives. The behaviors show that the daily lived by the students and the readiness of economical and cultural capital contribute so that their social representations concerning the English Language, possess differentiated contents. The senses and the importance that the students attribute the English Language, in their lives, they guide their attitudes in classroom, which, consequently, it contributes to interfere, in positive or negative way, in the learning. Like this, in those students' of the public schools consequence a little they need to use the English Language in the daily of their lives, this contributes to commit the interest for the English language, contemplating, therefore, in the learning. In that study the reasons were also verified attributed to the teaching and learning of the English Language. The reasons were: 1) need in the current society; 2) status of the discipline in the school; 3) real conditions of teaching and learning English; and 4) ideal conditions for such a process to happen in an effective way. The student's motivation to learn English was also analyzed and several are the factors that act about the motivation of the same. However, this study focuses the social factors that influence for believing that the institutions and social contexts influence on the individual's formation, they act about the behavior and therefore, about the motivation.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>1. APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM</b> .....	12
<b>2. FATORES ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM</b> .....	18
2.1 Aprendizagem da Língua Inglesa .....	19
2.2 Características do Adolescente .....	20
<b>3. DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA</b> .....	24
3.1 Motivação .....	25
<b>4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA</b> .....	28
4.1 Retrospectiva Histórica do Ensino da Língua Inglesa .....	28
4.2 Métodos Tradicionais .....	32
4.3 Teoria das Inteligências Múltiplas como Nova Proposta Metodológica .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	44
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	46

## INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível observar que inúmeras são as dificuldades em aprender a língua inglesa, portanto, faz-se salutar uma reflexão crítica frente a essa realidade vivenciada por aqueles que buscam esse aprendizado, principalmente, depois de adultos, oriundos de um ensino fundamental que pouco contribui à aquisição desse conhecimento.

Em se tratando de língua materna, a criança chega à escola com uma bagagem, um instrumento que serve para exprimir seu pensamento. Os mestres acham que a criança se serve mal desse instrumento e a eles cabe aperfeiçoar-lhe o uso. Ao aprender uma língua estrangeira, o aprendiz entra no desconhecido, não comunica seu pensamento e nem recebe comunicação dos outros. Cabe ao mestre colocar esses instrumentos nas mãos e dar-lhes um novo método de aprendizagem, não se trata, de ensinar, mas, primordialmente, para o escolar, aprender. Portanto, é mister apresentar ao aluno o objeto da nova aprendizagem, a fim de que ele possa desejar, procurar ou pedir meios de atingí-lo.

O problema do saber operatório reside no fato de que o aluno não traz nenhuma bagagem considerável para enriquecer-se pela conversação e pela leitura. Já no aprendizado de línguas é preciso aprender tudo e entrar em um mundo novo, não de pensamento, mas de linguagem. E quando entram pela primeira vez, não encontram senão um habitante, o mestre, mas que é unicamente alguém que fala e compreende a língua (inglês). O essencial é constituir essa bagagem feita de hábitos, e fundada na imitação, a qual permitirá, pouco a pouco, aprendizagem sistemática (Cousinet, 1974).

Portanto, é preciso que o aluno se familiarize com o que não lhe é familiar, de maneira segura e contínua, já que, como regra de toda boa aprendizagem, o aluno não deve ir muito depressa. Essa aprendizagem é lenta, e o aprendiz deve aprender a falar, a compreender o que ouve e o que lê, e a escrever. Se a aprendizagem deve ser lenta e progressiva também necessita evitar a estagnação, se não o fizer, evidentemente não há mais aprendizagem. Aprender

uma língua estrangeira é, evidentemente, tornar-se capaz de compreender, expressar e comunicar.

Ressalta-se que existe uma idade crítica, a partir da qual o aprendizado começa a ficar mais difícil, isto é definido pela perda de plasticidade cognitiva, varia conforme a pessoa e, principalmente, com as características do ambiente lingüístico do aprendizado. Isto é evidente nas limitações que começam a se manifestar a partir da puberdade que são, fundamentalmente, de pronúncia, devido a esta perda ocorrer no aparelho cognitivo produtor de som. Essa idade crítica pode comprometer o aprendizado e possui relação com diversos fatores de ordem cognitiva, biológica, afetiva e social. Ressalta-se que, no biológico, os órgãos diretamente envolvidos na habilidade lingüística do ser humano são o cérebro, o aparelho auditivo e o aparelho articulatório.

Em se tratando de uma reflexão da dificuldade de aprendizado da língua inglesa na adolescência faz necessário referir os fatores afetivos como, por exemplo, motivação, autoconfiança e ansiedade que influenciam a aquisição de uma segunda língua. Outro fator relevante nessa fase da vida é o psicológico que pode causar um impacto direto na capacidade de aprendizagem.

Sendo a adolescência conhecida como a transição entre a infância e a juventude, possuindo características próprias, mudanças corporais e psicológicas, considerando também os aspectos culturais do adolescente brasileiro é preciso muita paciência e calma nessa fase da vida, lembrando ser esse o momento da construção de conceitos, de mudanças no modo de ver as coisas, de sentir e compreender.

Sabe-se que o adolescente sofre transformações internas e externas como, por exemplo, o acentuado desenvolvimento físico, as mudanças no campo intelectual, afetivo e social. O grupo de amigos passa a ter maior importância e a tendência à imitação aumenta e é onde a mídia aproveita. Ainda nessa fase, surge o desenvolvimento intelectual e o raciocínio hipotético-dedutivo, fazendo com que os jovens questionem diversos aspectos que foram aceitos como verdades absolutas

anteriormente, contestam tudo, até a si mesmo, depara-se com a realidade objetiva da adolescência onde sua onipotência revela a grande insegurança dessa fase da vida.

Assim, o adolescente, muitas vezes, revela a necessidade contínua de motivação, principalmente, tratando-se do aprendizado da língua estrangeira, que ainda representa um desafio para aqueles que podem ter tido a experiência de frustração de não se ter alcançado proficiência através do estudo formal ou pelo insucesso em sistemas de avaliação. Aquele que não se identifica com a cultura estrangeira, - ou que às vezes até a despreza, - normalmente por falta de informação, estará desmotivado para aprender sua língua. Já a criança, por natureza, tem um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e forte sintonia com tudo no ambiente que a rodeia. A falta de autoconfiança talvez causada por traumas durante a educação recebida em casa ou na escola, e pela radicalização do conceito de certo e errado em se tratando de línguas.

Ressalta-se, ainda, que as dificuldades na estrutura da língua portuguesa revelam um comprometimento no momento do aprendizado da língua estrangeira. O que se tem observado ao longo de anos de experiência no ensino público é que, muitas vezes, o aluno não possui nem mesmo o conhecimento básico da sua língua materna dificultando, ainda mais, o momento de encontro com a língua estrangeira.

Neste trabalho monográfico serão discutidos estes problemas apontando a necessidade do desenvolvimento de uma metodologia de ensino de uma segunda língua com base no conhecimento do público a quem ela se dirige, já que esses alunos, em sua maioria, são adolescentes e até mesmos adultos.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é analisar a importância do desenvolvimento de uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras a fim de que a mesma seja melhor assimilada pelo corpo discente formado por adolescentes e adultos.

Com relação aos objetivos específicos, tem-se: a) apresentar o processo de aprendizagem da linguagem; b) identificar os principais fatores envolvidos na aprendizagem; c) analisar como a teoria das inteligências múltiplas contribui ao aprendizado de uma língua estrangeira; e, d) analisar as estratégias metodológicas no ensino da língua inglesa.

Com isso, a problemática que se pretende responder ao final desta pesquisa monográfica é: como é possível repetir o sucesso do método de aprendizagem da primeira língua nas crianças no aprendizado da língua inglesa pelos adolescentes e adultos?

A construção deste trabalho baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, realizada através da observação da autora, com coleta de dados secundários, ou seja, dados já existentes em literatura especializada sobre o assunto. Nessa linha, foi de caráter descritivo e exploratório com abordagem do problema de forma qualitativa. Dessa forma, o método utilizado foi hipotético-dedutivo. Já com relação aos procedimentos técnicos a pesquisa foi bibliográfica e de campo.

Seguindo-se a esta introdução ter-se-á o primeiro capítulo que aborda a aprendizagem da linguagem, expondo sua origem e evolução, bem como o seu desenvolvimento ao longo da infância, apresentando como a laterização cerebral contribui ao desenvolvimento lingüístico.

Em seguida, apresentam-se os fatores envolvidos na aprendizagem, abordando o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Assim, decorrência do contexto deste trabalho é preciso expor as principais características do adolescente, fase esta bastante conturbada que representa a transição da infância à fase adulta.

O terceiro capítulo apresenta as principais dificuldades de aprendizagem da língua inglesa, destacando que a motivação é uma das principais formas de combatê-las, cabendo aos alunos desenvolverem internamente essa vontade de mover-se em prol da aprendizagem. Mas, os professores devem saber lidar com

estas dificuldades, uma vez que nem todos os alunos possuem a mesma facilidade de aprender, principalmente quando se refere à outra língua, como o inglês, ainda mais quando são adolescentes ou adultos, possuidores de uma bagagem que precisa ser modelada ao ensino de um novo idioma.

As estratégias metodológicas no ensino da língua inglesa são apresentadas no quarto capítulo, expondo um retrospecto histórico do ensino da língua inglesa no Brasil. Neste capítulo ainda é abordada a proposta metodológica tradicional, bem como a teoria das inteligências múltiplas como nova sugestão metodológica ao ensino da língua inglesa, considerando as diferentes formas de inteligências, assim como as diferenças existentes entre as habilidades e competências no processo de aprendizagem.

Ao final da apresentação do referencial teórico, têm-se as considerações finais, em que são expostas as principais conclusões obtidas com este estudo, bem como o alcance ou não da proposta inicial, a resposta da pergunta levantada nesta introdução e as sugestões para pesquisas futuras, a fim de que esta possa aperfeiçoada, contribuindo com uma revisão bibliográfica sobre o tema abordado.

## 1. APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM

A linguagem é um dos mais interessantes e complexos dos comportamentos humanos. Não só por ser o modo dominante de comunicação humana, mas também por está intimamente relacionada a processos, tais como: o pensamento, a cognição, a aprendizagem e a resolução de problemas.

O início da linguagem assinala um ponto da vida em que ocorre uma reorganização significativa das aptidões cognitivas (Brunner *apud* Fitzgerald, Strommen e Mckinney, 1983).

Já na Babilônia e no antigo Egito, o homem procurava entender a complexidade de suas habilidades cognitivas e, especialmente, a capacidade de assimilar e usar línguas.

De acordo com Schutz (2005), atualmente, o que se aceita, de forma geral, com base no que as ciências da neurolingüística, da psicologia e da lingüística oferecem, é uma série de hipóteses que buscam explicar esta habilidade exclusiva do ser humano, não só o desempenho cognitivo, mas também as diferenças entre crianças e adultos.

Parece não haver dúvida sobre a existência de uma idade crítica, a partir da qual o aprendizado começa a ficar mais difícil e o teto começa a baixar. Este período parece situar-se entre os 12 e os 14 anos, podendo, entretanto, variar muito conforme a pessoa e, principalmente, as características do ambiente lingüístico em que o aprendizado ocorre. As limitações que começam a se manifestar a partir da puberdade são fundamentalmente de pronúncia.

O estudo dos diferentes fatores que afetam o desenvolvimento cognitivo do ser humano pode ajudar a explicar o fenômeno da idade crítica. Schutz (2005) afirma que os principais fatores são: biológicos, cognitivos e fatores de ordem afetiva e o ambiente e o *input* lingüístico.

Para a justificativa dos fatores biológicos deve-se saber que os órgãos envolvidos na habilidade lingüística do ser humano são o cérebro, o aparelho auditivo e o aparelho articulatório (cordas vocais, cavidades bucal e nasal, língua, lábios, dentes). Destes, sem dúvida, o cérebro é o mais importante no desenvolvimento desta habilidade em que devem ser observadas pesquisas que demonstram que os dois hemisférios cerebrais desempenham diferentes funções, trazendo ao nosso conhecimento a hipótese de lateralização do cérebro.

Assim, os estudiosos sobre o assunto afirmam que o lado esquerdo é o lógico, analítico; enquanto que o direito é o criativo, artístico, sensível à música, responsável pelas emoções e especializado em percepção e construção de modelos e estruturas de conhecimento. O direito seria a porta de entrada das experiências e a área de processamento para transformá-las em conhecimento.

Sabe-se também que a lateralização do cérebro ocorre a partir da puberdade, ou seja, no cérebro de uma criança, os dois hemisférios estão mais interligados do que no adulto, correspondendo esta interligação ao período de aprendizado máximo. A assimilação da língua ocorreria via hemisfério direito para ser sedimentada no hemisfério esquerdo como habilidade permanente. Portanto, o desempenho superior das crianças estaria relacionado à maior interação entre os hemisférios cerebrais. Mussen, Conger e Kagan (1977) defendem, quanto à lateralidade do cérebro, que a fala é mais completamente representada no esquerdo, embora que na criança pequena essa dominância não seja tão bem estabelecida a ponto de que se sofrer uma lesão no hemisfério esquerdo ela será capaz de desenvolver a linguagem normalmente no hemisfério direito.

Existem correlatos anatômicos, estruturais e neurofisiológicos da linguagem. Entre os 21-36 meses inicia-se o processo de aquisição da linguagem parecendo envolver o cérebro inteiro, embora o hemisfério esquerdo comece sendo o dominante. Entre os 3-10 anos é estabelecida a dominância cerebral, mesmo nesse período o hemisfério direito ainda pode estar envolvido na fala e em funções lingüísticas. Dos 11-14 anos, a lateralização do cérebro está firmemente

estabelecida. No desenvolvimento lingüístico usual, é notada a presença de acentos estrangeiros em línguas recentemente aprendidas. Na média adolescência e nos adultos a aquisição de uma segunda língua fica cada vez mais difícil. Em cerca de 97% da população, a linguagem está definitivamente lateralizada para a esquerda (Fitzgerald, Strommen e Mckinney, 1983).

Brown (1994) defende que no cérebro da criança várias funções se tornam lateralizadas para o hemisfério esquerdo ou direito. O esquerdo associa-a à lógica, ao pensamento analítico, com o processo de informações matemáticas. Já o hemisfério direito percebe as imagens e as guarda na memória visual, é mais eficiente em um processo holístico, integrativo e com informações emocionais.

Embora possam ser citadas muitas diferenças entre os hemisférios de cérebro, eles operam juntos. Funções de linguagem são controladas, principalmente, no hemisfério esquerdo em um período que compreende a idade de dois anos e vai até puberdade. A plasticidade do cérebro, antes da puberdade, capacita as crianças de adquirir/aprender, não só a primeira língua, como também uma segunda língua.

Ainda entre os fatores biológicos, Schutz (2005) sugere que uma provável acuidade auditiva superior, bem como uma maior flexibilidade muscular do aparelho articulatório de sons das crianças, também poderiam ajudar a explicar o fenômeno da marcante superioridade infantil no processo de assimilação de línguas, principalmente no que diz respeito à pronúncia.

Os fatores cognitivos surgem como complementos aos fatores biológicos, como a formação da matriz fonológica, que pelo fato do adulto monolíngue já possuir a matriz fonológica sedimentada, sendo sua sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir somente os fonemas de sua língua materna. Já a criança que está no início de seu desenvolvimento cognitivo, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, tendo assim facilidade em adquirir qualquer sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais ela tiver contato (Schutz, 2005).

Outro fator em questão é a assimilação natural da língua comparada ao processo de estudo formal. Ao comparar-se adultos e crianças, quanto à suas habilidades cognitivas, depara-se com a diferença de que o adulto já passou por uma grande parte de seu desenvolvimento cognitivo, possuindo uma bagagem maior adquirida ao longo desse caminho, assim como tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, enquanto que a cognição da criança ainda está em fase de construção e depende de experiências concretas, de percepção direta. Assim sendo, o adulto tem a facilidade de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira uma vez que ele compara à de sua língua materna (Schutz, 2005).

Já em 1987, Krashen em sua hipótese *learning/acquisition* (aprendizado/aquisição), estabelece uma distinção clara entre *learning* (estudo formal - receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico) e *acquisition* (desenvolver habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, nas situações reais e concretas de ambientes de interação humana), sustentando a predominância de *acquisition* sobre *learning* no desenvolvimento de proficiência em línguas. Chama-se atenção quanto a importância maior de *acquisition* sobre *learning* referindo-se a adolescentes e adultos. Considerando que *acquisition* está mais intimamente ligado aos processos cognitivos do ser humano na infância, é lógico e evidente deduzirmos que *acquisition* é ainda mais preponderante no caso do aprendizado de crianças.

Portanto, se proficiência lingüística pouco depende de conhecimento armazenado, mas sim de habilidade assimilada na prática, construída através de experiências concretas, fica com mais clareza explicada a superioridade das crianças no aprendizado de línguas.

Ressalta-se, que os fatores afetivos também são de fundamental importância no sucesso do aprendizado de línguas. Em sua hipótese conhecida como *affective filter* (filtro afetivo), Krashen (1987) defende que variáveis afetivas

como motivação, autoconfiança e ansiedade influenciam a aquisição de uma segunda língua. Desta forma, acredita que professores podem fazer a diferença nessas variáveis usando as relações professor-aluno para manter, assim, o filtro afetivo baixo. Os fatores de ordem psicológico-afetiva, citados abaixo, podem causar um impacto direto na capacidade de aprendizagem.

A desmotivação é a ausência de motivo espontâneo, causada por programas não autenticados pela presença da cultura estrangeira e que não representam desafio. Para Krashen (1987), esse fator também é freqüentemente causado pela frustração de não se ter alcançado proficiência através do estudo formal ou pelo insucesso em sistemas de avaliação (exames, notas, entre outros). Experiências anteriores de resultados negativos podem desencorajar o aluno a uma nova tentativa. Aquele que não se identifica com a cultura estrangeira, - ou que às vezes até a despreza, - normalmente por falta de informação a respeito da mesma, estará desmotivado para aprender sua língua. Já a criança, por natureza, tem um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e forte sintonia com tudo no ambiente que a rodeia. Pessoas que tendem ao perfeccionismo poderão desenvolver um bloqueio que comprometa a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros.

A falta de autoconfiança talvez causada por traumas durante a educação recebida em casa ou na escola, e pela radicalização do conceito de certo e errado em se tratando de línguas. A pessoa que tem uma boa imagem de si próprio e autoconfiança é por natureza mais experimentador e descobridor.

A dependência de eloqüência é mais um fator afetivo-psicológico. Para Schutz (2005), a precisão e elegância no falar são uma conquista alcançada ao longo da vida, fruto de uma carreira acadêmica. Essa habilidade representa segurança e poder, dos quais é difícil abrir mão. Isso torna a tarefa de começar de novo na língua estrangeira, do quase nada, de forma rudimentar, como os alunos fossem pouco inteligente, extremamente frustrantes. Assim, a autoconsciência (capacidade de imaginar que os outros podem pensar e preocupar-se), a ansiedade (expectativa excessiva de obtenção de resultados) e o provincianismo (atitude de se fechar naquilo com que se identifica, seu jeito de ser e de falar) todos esses

bloqueios são resultados da vida pregressa do indivíduo, podendo ocorrer, portanto, unicamente em adolescentes e principalmente adultos. Fica mais uma vez evidenciado que as crianças, ainda livres de tais bloqueios, devem ter uma capacidade de assimilação superior à dos adultos.

Krashen (1987), em sua *comprehensible input hypothesis* (hipótese do insumo), sustenta que assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando a pessoa está exposta a uma linguagem que esteja um pouco acima (não muito acima) de sua capacidade de entendimento. Ora, é natural que quando adultos se dirigem à crianças usam um linguajar próprio, modificado tanto no plano estrutural como no vocabulário, para se aproximar ao nível de compreensão da criança. Já nos ambientes em que adultos vivem, eles não recebem o mesmo tipo de tratamento. Uma vez que são adultos, seu universo de pensamento e linguagem é mais amplo, ou seja, o caminho já desbravado é maior, e a linguagem, por eles almejada e a eles dirigida, tende a ser mais complexa e os conceitos mais abstratos, facilmente se situando além de seu nível de entendimento. Desta forma, pode-se destacar que os ambientes de convívio das crianças são, por natureza, mais propícios para a aprendizagem de línguas do que os ambientes dos adultos.

## 2. FATORES ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM

Ao se analisar o processo de aprendizagem é correto afirmar que a mesma acarreta transformações pessoais, a fim de que possa ser alcançada a atualização do capital humano na busca de melhorar suas habilidades, competências e atitudes.

Assim, quando se estuda a aprendizagem deve-se estar atento que ela contribui à qualidade de vida, podendo melhorar sua carreira, *status* sociais, bem como tantos outros campos que podem ser aperfeiçoados de acordo com o processo de aprendizado estabelecido.

Na concepção de Piaget (1987), a aprendizagem é a base da construção do conhecimento ocorrendo, principalmente, com base nas ações físicas e mentais. Em busca de um equilíbrio gera-se uma assimilação do conhecimento, acomodação ou assimilação dessas ações. Isto é, quando não se consegue assimilar o estímulo, inicialmente, as pessoas tendem a se acomodar, depois, com o estabelecimento do equilíbrio surge a adaptação que se constitui a moderação entre assimilação e acomodação.

O autor ainda afirma que a assimilação pode ser compreendida como um processo cognitivo que classifica novos elementos em situações já existentes, ou seja, ocorre por meio de eventos tirados do próprio meio externo.

Já a acomodação é a mudança de um esquema derivada de particularidades do elemento que precisa ser assimilado. Ela pode acontecer de duas formas. Na primeira cria-se um esquema novo em que ocorre o encaixe do novo estímulo. No segundo, modifica-se um já existente de forma que o estímulo possa ser incluso nele.

No equilíbrio, os alunos passam de uma situação de acomodação à assimilação, contribuindo ao processo de ensino e aprendizagem.

## 2.1 Aprendizagem de língua inglesa

**Já na Antiguidade, Aristóteles afirmava que todo conhecimento começa pelos sentidos. Desta forma, ele rejeita a preexistência das idéias no espírito humano, formulando assim a célebre afirmação de que “nada está na inteligência que não tenha primeiro estado nos sentidos” (Campos, 1999, p.17).**

**Como contribuições atuais a esta conceituação, pode-se citar os behavioristas como Watson, Skinner (*apud* Campos, 1999) e outros que acreditavam que a motivação da aprendizagem só pode ser extrínseca dependendo, assim, de certos estímulos, condições externas ao organismo, tais como: alimentos, carinhos como também censuras e punições. Recompensas ou esforços são essenciais à aprendizagem.**

**Já Bruner (*apud* Campos, 1999), defensor da linha cognitivista, defende que a motivação é intrínseca, pois considera que o indivíduo nasce**

**com forças poderosas que os conduzem à aprendizagem. Ele denominou essas forças de curiosidade, desejo de adquirir competências e desejo de trabalhar cooperativamente com outras pessoas.**

**Nesta perspectiva, Montero (2004) menciona que o esforço e a aprendizagem podem ser percebidos como úteis ou inúteis, dependendo se possibilitam ou não a consecução de incentivos externos a eles – recompensas materiais ou sociais.**

**A ausência de incentivos externos pode ser, conseqüentemente, uma causa da falta de motivação. Tal fato, porém, não implica o princípio de que a motivação dos alunos se baseia em recompensas externas.**

**Portanto, Freire (1997) afirma que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Assim, a aprendizagem não ocorre por transferência de**

**conteúdo, mas por interação, que é o caminho da construção; é o que mostra nesta outra passagem: se na verdade, o sonho que anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.**

## **2.2 Características do Adolescente**

Deve-se se conhecer melhor o adolescente para depois enumerar os diversos fatores que venham a interferir no seu aprendizado. Convém lembrar as características principais dessa fase do desenvolvimento humano.

Zagury (1996b) define a adolescência como sendo a etapa de transição entre a infância e a juventude. É uma fase de características próprias onde as mudanças corporais que ocorrem são universais. Já as mudanças psicológicas e as relações sofrem variação dependendo da cultura ou grupo que o adolescente está inserido. Para esse trabalho será focado o adolescente brasileiro.

A adolescência é comparada, por Goldestein (1995), como a reforma de uma casa com os moradores dentro. Com toda a confusão dentro da casa e aquela sensação de que não acaba nunca é preciso muita paciência e calma com o filho ou filha adolescente. É necessário lembrar que

é nesse momento que a criança se prepara para se tornar adulta, começando, aí, sua reforma, tanto no plano físico quanto no psíquico. É uma demolição de algumas partes para a construção de outras. São conceitos que serão apagados e construídos outros, mudança no seu modo de ver as coisas, de sentir e compreender. É também uma reconstrução de valores. Diante de tamanha reforma é compreensível que até os alicerces sejam abalados. E, para os adolescentes, esse alicerce é representado pelos pais.

Mesmo com toda essa alteração na vida de pais e filhos, esse autor defende que “adolescência não é doença” e que ao invés dos pais solicitarem aos médicos remédios para essa fase de seus filhos, eles deveriam se desarmar de preconceitos sobre a adolescência como: aborrecência, carma, maldição para que os adolescentes possam fazer o mesmo, começando daí a possibilidade de diálogo e entendimento.

Para Zagury (1996), o adolescente sofre transformações internas e externas e a característica mais visível é o acentuado desenvolvimento físico. Ocorrem, também, as mudanças no campo intelectual e afetivo. É nesse momento que os pais devem aproveitar a oportunidade para conversar com seus filhos e acompanhar o crescimento qualitativo do pensamento nesse momento da vida.

Outra mudança é o amadurecimento sexual que nas meninas ocorre em torno dos dez anos e nos meninos aos treze anos. Paralelo a essas mudanças ocorre modificações a nível social. O grupo de amigos passa a ter maior importância, bem como aumenta a tendência à imitação e é a fase em que a mídia aproveita muito bem essa fase.

**Em ambos os sexos no desenvolvimento intelectual surgem o raciocínio hipotético-dedutivo, fazendo com que os jovens agora questionem diversos aspectos que foram aceitos como verdades absolutas. Princípios da sociedade, da religião, da**

**política e da família que antes eram ditos por pais e professores sem questionamento, atualmente são questionados por esses jovens adolescentes.**

**O adolescente contesta tudo, até a si mesmo. Há uma parte dele que quer ficar onde está e outra que precisa avançar. Nesse jogo de crescimento ainda está presente a infância, e diante da onipotência dessa criança que tudo pode, nada é impossível, ele depara com a realidade objetiva da adolescência onde sua onipotência revela a grande insegurança dessa fase da vida. Essa insegurança que o adolescente sente apresenta-se, ora sob a forma de uma aparente “superioridade” com relação aos adultos, ora por uma total dependência e essa ebulição interna pode expressar-se de várias maneiras (Goldestein, 1995; Zagury, 1996).**

**Aberastury (1990) ressalta ser normal que os adolescentes participem dentro das inquietudes que são a essência da atmosfera social na qual lhes toca viver e se conseguem a emancipação, não o fazem**

**em busca de chegar rapidamente ao estado de adulto – muito longe disto - senão que necessitem adquirir direitos e liberdades similares aos que têm os adultos, sem deixar por isso sua condição de jovens.**

A inserção no mundo social do adulto com suas modificações internas e seu plano de reformas é o que vai decidindo sua personalidade. Pode-se perceber que consiste na transposição para o mundo externo das primeiras relações com seus pais. Quanto mais harmônica e feliz é a vida de uma criança, mais estável e em paz é seu mundo interno, menor será seu ressentimento familiar e social. Seu novo plano de vida exige-lhe delinear o problema dos valores éticos, intelectuais, afetivos; implicando o nascimento de novos ideais e aquisição da capacidade de lutar para conseguí-lo. Quer dizer, implica um distanciamento do presente, e com isso, a fantasia de projetar-se no futuro e ser, independizando-se do ser com e como os pais.

Segundo Zagury (2004, p. 61), “ah, sem dúvida, isso dá muito mais prazer a um coração de pai”, pois por trás desse ser humano maravilhoso que você enxerga, a pessoa também se enxerga. A pessoa vê o produto do seu trabalho, do seu empenho, de tudo que você é e foi. Do que você foi capaz de construir. E que, de certa forma é a melhor contribuição social que alguém pode dar: deixar aqui na Terra um, dois ou três seres maravilhosos – criados por você -, que criarão outros seis o oito seres dignos, humanos, construtivos, saudáveis. E, desta forma, a humanidade terá, como produto de cada lar, de cada família, uma sociedade melhor, porque será constituída de pessoas melhores. Este é o enorme, incomensurável, sentimento do dever cumprido. Que resulta também em prazer. Mas certamente num prazer mais valioso, muito mais valioso, do que aquele que se origina apenas das coisas materiais, perecíveis, consumíveis. É assim que podemos superar, da melhor forma, o conflito entre dever e prazer. Simplesmente porque ambos acabam se misturando, integrando, tornando-se um.

Segundo Ozella (2003), na concepção moderna, a adolescência passou a ser representada como uma época de crise, de ambigüidade, o que levou a definição deste período pela negatividade, pela ausência de características, tanto da infância como da fase adulta, configurando uma situação de “marginalidade”.

Para manter a crença em si mesmo, processo complexo frente às inúmeras dificuldades que vivencia na rua, ancora-se no fato de ter conseguido um bom desempenho na escola, antes de sair de casa. A lembrança da escola e da aprendizagem adquirida ganhou o sentido de potencial positivo, através do qual mantém sua auto-estima, e consegue novos espaços de inserção social o que garante sua potência como indivíduo e sustenta a crença em sua capacidade de superar as dificuldades e se reinserir na sociedade. Desvela, ainda, como relações sociais, baseadas no respeito às diferenças e a valorização dos potenciais, permeadas de compreensão e afeto, podem quebrar o círculo de produção de meninos para a mendicância e a criminalidade, possibilitando ressignificações e um novo projeto de futuro para a infância e adolescência empobrecidas.

### **3. DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Muitas são as dificuldades em aprender a língua inglesa e cabe aqui analisar qual a melhor maneira de lidar com as dificuldades daqueles que buscam esse aprendizado depois de adultos, oriundos de um ensino fundamental que tão pouco contribuiu para a aquisição desse conhecimento, e procurar contribuir para o seu sucesso. Desenvolver uma metodologia de ensino de uma segunda língua requer conhecer o público a quem ela se dirige, já que esses alunos na sua maioria serão adolescentes e até mesmos adultos. A questão é: como podemos repetir o sucesso do método de aprendizagem da primeira língua nas crianças no aprendizado da língua inglesa pelos adolescentes e adultos?

Em se tratando de língua materna, a criança chega à escola com uma bagagem, um instrumento que possui e do qual ela se serve para exprimir seu pensamento. Os mestres acham que a criança se serve mal desse instrumento e a eles cabe aperfeiçoar-lhe o uso. Ao aprender uma língua estrangeira o aprendiz entra no desconhecido. Não pode comunicar seu pensamento e nem receber comunicação dos outros. Cumpre ao mestre colocar esses instrumentos nas mãos e fornecer-lhe novo método de aprendizagem (Cousinet, 1974).

Nesse aspecto, Cousinet (1974, p.133) defende que “não podemos, evidentemente, contentar-nos com a decomposição gramatical, essencial de toda didática. Não se trata, para o mestre, de ensinar, trata-se, para o escolar, de aprender”.

Para este autor a primeira regra é apresentar ao aluno o objeto da nova aprendizagem, para que ele possa desejar, procurar ou pedir meios de atingí-lo. O problema do saber operatório é que para essa nova aprendizagem o aluno não traz nenhuma bagagem. Para a língua materna essa bagagem é considerável e não para de enriquecer-se pela conversação e pela leitura. Já no aprendizado de línguas é preciso aprender tudo e entrar num mundo novo, não de pensamento, mas de linguagem. E quando entram pela primeira vez, não encontram senão um habitante, o mestre, mas um habitante que é unicamente alguém que fala e alguém

compreende a língua (inglês). O essencial é constituir essa bagagem feita de hábitos, e fundada na imitação, a qual permitirá, pouco a pouco, aprendizagem sistemática. É preciso que o aluno se familiarize com o que não lhe é familiar, de maneira segura e contínua, já que como regra de toda boa aprendizagem o aluno não deve ir muito depressa.

Essa aprendizagem é lenta e o aprendiz deve aprender a falar, a compreender o que ouve e o que lê, e a escrever. Se a aprendizagem deve ser lenta e progressiva também deve evitar a estagnação, se não o fizer, evidentemente não há mais aprendizagem. Aprender uma língua estrangeira é, evidentemente, tornar-se capaz de compreender o que escrevem os famosos escritores, mas é ser capaz de exprimir-se nessa língua. Língua estrangeira é meio de expressão e de comunicação.

### **3.1 Motivação**

Na concepção de Pozo (2002), aprender implica mudar e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de uma certa quantidade de prática, aprender, principalmente de modo explícito ou deliberado, supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido de movermos para a aprendizagem. Na aprendizagem é preciso procurar sempre um motivo para aprender. Aprender de modo explícito costuma ser algo difícil, algo que gastamos energia, tempo, às vezes dinheiro, e sempre gastamos uma parte de nossa auto-estima, dessa forma os motivos para aprender devem ser suficientes para superar a inércia de não aprender.

Muitos professores costumam atribuir o fracasso de seus alunos a uma ausência de motivação. Na verdade se pensarmos na motivação em termos “newtonianos”, há uma cômoda inércia em ambas os casos, ou seja, os que se deixam levar pela inércia de não mudar são alunos e também professores. Em relação aos alunos, normalmente, não é que não estejam motivados, que não se movam em absoluto, mas sim que se movem para coisas diferentes e em direções diferentes das que pretendem seus professores. Motivar é mudar as prioridades de

uma pessoa, gerar novos motivos onde antes não existiam. A motivação pela aprendizagem não é só um problema dos alunos, é também dos professores, que não devem supor que seus alunos estão sempre, ao começar a aula ou ao propor uma tarefa, em “posição de aprendizagem”, mas que devem se assegurar de que os alunos têm motivos suficientes para empreender a aprendizagem.

O mesmo autor defende que o fato de aprendermos em troca de conseguirmos algo desejado ou de evitar algo indesejado é conhecido como sendo uma motivação extrínseca, onde o motivo para aprender está fora do que se aprende, são suas conseqüências e não a própria atividade de aprender em si.

Lima (2004) reconhece na motivação a principal preocupação de professores de língua inglesa, pois é importante termos alunos motivados para facilitar o processo de aprendizagem. Ele também menciona que o corpo docente deve sempre estar avaliando seus conceitos, analisando suas ações para melhorar sempre que possível, tendo uma visão de compreensão da sua sala de aula. Sem dúvida, aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias, já que envolve mais do que a habilidade de aprender. Desta forma, os professores de língua inglesa necessitam encontrar ou criar maneiras criativas de ensinar e também de aumentar a motivação dos alunos em aprender e apreciar a língua inglesa.

Ainda sobre motivação, Brown (1994) defende que ela pode ser definida como um impulso interno, emoção ou desejo que move alguém a tomar uma ação particular. Em termos mais técnicos, motivação diz respeito às escolhas que as pessoas fazem, e que experiências ou metas elas querem alcançar, como também o esforço que elas farão para atingi-las (Keller *apud* Brown, 1994).

O autor menciona três teorias diferentes sobre a visão cognitiva e psicológica da motivação: teoria do autocontrole, teoria do impulso e teoria da hierarquia das necessidades. A teoria do autocontrole é importante para que o indivíduo decida o que ele deve fazer, fazendo crer que a motivação será maior se ele tiver suas próprias escolhas. Quando a motivação é derivada de um impulso ou de uma necessidade básica do indivíduo é definida como teoria do impulso. Para a

teoria da hierarquia das necessidades o indivíduo poderá listar suas necessidades a partir do que ele considera mais fundamental.

A motivação do estudante é composta por diversos fatores como: interesse, curiosidade e desejo de alcançar algo que ele considera importante. Brown (1994) acrescenta que grande parte do que uma pessoa faz é motivado por uma recompensa antecipada, na sala de aula, alguns exemplos são: medalhas, notas, elogios, certificados, diplomas e bolsas de estudo. O autor defende que assim como a auto-estima a motivação pode ser global, situacional e bem orientada, e que o aprendizado de uma língua requer alguns desses três níveis.

Na verdade, o autor examina a motivação e divide os estudantes em dois tipos: intrínsecos – são aqueles que aprendem por perceberem suas próprias necessidades (é uma motivação interna e satisfaz as necessidades básicas); extrínsecos – aqueles que possuem uma meta somente para receber uma recompensa. Deste modo, a aprendizagem pode ser motivado externamente e tem muitas coisas que um professor pode fazer para melhorar a motivação, incluindo estímulo e amizade. Naturalmente, a motivação do estudante afeta no desejo dele de participar do processo de aprendizagem.

## **4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

### **4.1 Retrospectiva Histórica do Ensino da Língua Inglesa**

Visando uma melhor compreensão dos aspectos que abordam o ensino/aprendizado da língua inglesa apresenta-se uma retrospectiva histórica da legislação educacional no ensino básico e sobre os Cursos de Letras e a conseqüente formação dos professores.

Para Paiva (1997), o interesse pelas línguas estrangeiras - LE se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

Já em 1957, Chagas (1957) referia que o ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil teve início em 1837 com a criação do Colégio Pedro II, as línguas modernas ocuparam pela primeira vez uma posição análoga à dos idiomas clássicos, embora ainda fosse muito clara a preferência pelo latim.

Entre esses idiomas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório. O italiano era facultativo e o latim e o grego também obrigatórios. Na República, o grego foi retirado, a partir de 1915 e que após a Revolução de 1930, quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, foram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais, da primeira à quarta série. A reforma Capanema, em 1942, mantém o prestígio das línguas estrangeiras, colocando, no ginásio, o francês em ligeira vantagem em relação ao inglês. Quatro anos de aprendizagem para o francês e 3 anos para o inglês.

No colégio, o ensino das duas línguas era feito em dois anos. Apesar das duas línguas já pertencerem ao sistema escolar desde o período imperial, a

presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. Com a chegada do cinema falado, na década de 20, a língua inglesa adentrou em nossa cultura e como consequência a preferência pelo francês passou a ser ameaçada. A independência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos só tende a aumentar depois da segunda guerra mundial.

Na década de 40, o Brasil foi invadido por missões de boa vontade americanas, compostas por professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas e militares, cientistas, diplomatas, empresários, onde todos estavam empenhados em estreitar os laços de cooperação. Junto com essas missões veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço onde predominava a língua francesa. Portanto, visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Segundo Leffa (1999), o ensino de inglês nas escolas regulares foi perdendo seu espaço nas grades curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961, publicada no dia 20 dezembro, mantém os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colégio, e inicia a descentralização do ensino. Cria para isso o Conselho Federal de Educação – MEC "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação". No artigo 35, parágrafo 1º. estabelece que:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Ressalta-se que todas as decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações.

Com a lei de 1961, observa-se o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras, pois ela reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a reforma Capanema.

Menos de dez anos depois da LDB de 1961, era publicada a nova LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino é reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo-se o 1º grau com 8 anos de duração e o segundo com 3. Enfatiza-se a formação especial com ênfase na habilitação profissional. O Conselho Federal de Educação (artigo 4º, parágrafo 3º) ficava encarregado de fixar "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins".

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos da LDB anterior, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). O ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio. Continua existindo uma base nacional comum, que deve ser complementada "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26). O § 5º desse mesmo artigo deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade

escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, inc. III).

A idéia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, inc. III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".

O inc. IV, do Art. 24, corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares".

Finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional, embora algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou separado dos projetos pedagógicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCN's para o ensino fundamental e médio publicados pelo MEC em 1998, surgem como norte para o ensino de inglês tendo como objetivo direcionar o aluno para o domínio de competências e habilidades que permitirão o uso desse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. É surrealista que um documento do próprio MEC reproduza alguns aspectos negativos ou preconceituosos com relação à língua inglesa. Um exemplo é o trecho que minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral".

O texto dos PCN's, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita, ignora também as grandes modificações advindas da era da informática. Com essas afirmações os PCN's negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história, pois antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social, ignorando assim a possibilidade de ascensão social através da educação (Paiva, 1997).

A autora afirma que a política nacional para o ensino de línguas estrangeiras se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCN's, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de língua estrangeira é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras pelo MEC.

#### **4.2 Métodos Tradicionais**

Muitas das ações do professor na sala de aula de língua inglesa se assemelham às ações de professores de diferentes áreas de conhecimento, e normalmente, envolvem os aspectos sócio-culturais que fazem parte de prática de ensinar do professor no ambiente formal do contexto brasileiro. As ações revelam traços de enfoques teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem advindos da psicologia e aplicados a educação. O professor, embora, com propostas de uma prática pedagógica facilitadora, ainda realiza um ensino mais centrado no controle sistematizado da língua-alvo, refletindo a abordagem gramatical, do que uma prática interativa que envolva a negociação do sentido, para qual se propõe à abordagem comunicativa.

Muitas teorias sobre aprendizado e ensino de línguas já foram propostas, sempre diretamente influenciadas por duas ciências: a lingüística e a psicologia. As abordagens ao ensino de línguas se sucedem ao sabor das tendências de cada época e podem ser resumidas a três movimentos importantes como descrito abaixo.

O Método da Tradução e Gramática ou *Grammar-Translation* iniciou desde o século XVIII e até meados deste século (e até hoje na maioria das escolas de ensino médio) é a metodologia predominante. Esta abordagem, calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais, teve sempre como objetivo principal explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com a finalidade de se estudar sua literatura e traduzir.

O primeiro grande movimento em oposição ao método tradicional de gramática e tradução ocorreu por volta dos anos 50, quando o behaviorismo de Skinner na área da psicologia e o estruturalismo de Saussure na área da lingüística estavam na moda. Surgiu então o Método Áudio-lingual ou *Audiolingualism*, momento no qual os lingüistas passaram a valorizar a língua na sua forma oral. Sustentavam que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para se alcançar habilidade comunicativa.

Esta visão acabou dando origem aos métodos áudios-orais e audiovisuais, baseados em automatismo e atrelados a planos didáticos tipo Livro 1, Livro 2, etc. Tais métodos não dependem de instrutores realmente proficientes na língua estrangeira, sendo fáceis de serem montados e baratos de serem mantidos, sendo por esta razão até hoje bastante populares em cursinhos de inglês no Brasil. Com o declínio do prestígio da metodologia áudio-lingüística, alguns cursos retornaram parcialmente ao método de tradução e gramática, acrescentando livros de exercícios escritos a seus programas.

A partir dos anos 70 e 80, surgem novas teorias nas áreas da lingüística e da psicologia educacional. Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, já haviam proposto que conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada aprendiz constrói seu próprio aprendizado baseado em experiências de fundo psicológico resultantes de sua participação ativa no ambiente. É o surgimento do método natural ou comunicativo que trazia o construtivismo para o ensino de línguas.

Chomsky (1998) por sua vez, revoluciona a lingüística nos anos 60 afirmando que língua é uma habilidade criativa e não memorizada, e que não são as regras da gramática que determinam o que é certo e errado, mas sim o desempenho de um representante nativo da língua e da cultura que determina o que é aceitável ou inaceitável. Mais recentemente as idéias de Chomsky passaram a inspirar a metodologia de ensino de línguas na direção de uma abordagem humanística baseada em comunicação e intermediação de um facilitador carismático, e com que participação ativa do aprendiz.

Em 1985 o norte-americano Stephen Krashen traz para o ensino de línguas as propostas de Chomsky, Piaget e Vygotsky, e estabelece uma clara distinção entre estudo formal e assimilação natural de idiomas, entre informações acumuladas e habilidades desenvolvidas, redefinindo os rumos do ensino de línguas.

Em seu livro (*Principles and Practice in Second Language Acquisition*) Krashen (1998) define os conceitos de *language learning* e *language acquisition* e conclui que proficiência em língua estrangeira não é resultado de acúmulo de informações e conhecimento a respeito de regras gramaticais. Leva-nos à conclusão de que línguas são difíceis de serem ensinadas, mas serão aprendidas se houver o ambiente apropriado, uma vez que o aprendizado de um idioma se dá pela assimilação subconsciente de seus elementos (pronúncia, vocabulário e gramática) em contextos sociais.

Assim o ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas em pacote, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos eletrônicos e tecnologia, mas sim aquele explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente voltada aos interesses e necessidades de cada grupo e cada aluno, que funciona não necessariamente dentro de uma sala de aula, que enfatiza o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, e que dissocia as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal-psicológico.

### **4.3 Teoria das Inteligências Múltiplas como Nova Proposta Metodológica**

Iniciando-se a apresentação sobre uma nova proposta metodológica para o ensino de uma língua estrangeira baseada na teoria das inteligências múltiplas, Gardner (1993) afirma que inteligência pode ser compreendida como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. A inteligência também pode ser compreendida como a capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, bem como a capacidade de lidar com elementos complexos e abstratos. Também pode ser entendida como as diferentes capacidades de aprendizagem na escola e no trabalho.

Gardner (1993) propõe uma revolução no processo de ensino e aprendizagem através do uso das inteligências múltiplas, em que a inteligência é expressa através das dimensões já citadas, sendo encarada como este conjunto de espectros de competências, habilidades e atitudes. Assim, esse psicólogo a considera como algo mais complexo do que a simples medição de QI ou o norteamento da lógica e da lingüística. Ou seja, ele considera que devem ser incluídas todas as habilidades humanas para a resolução e elaboração de situações-problemas e não somente as que por algum motivo possam ser testadas, via forma padrão.

Na concepção de Gardner (1994), a inteligência é um ambiente fértil para que as pessoas possam se expressar, destacando que há uma área no cérebro humano destinada ao processamento de informações. Segundo ele, há critérios essenciais para que uma competência possa ser compreendida como inteligência em sua abordagem. Uma dessas considerações refere-se à identificação da existência de pessoas com capacidades excepcionais em determinadas áreas específicas da criação ou solução de problemas, bem como deve haver o

desenvolvimento de um sistema simbólico específico, capaz de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha, ainda considera relevante a identificação da morada da inteligência causada por um dano em determinada parte do cérebro que podem afetar as habilidades referentes a esta inteligência. Outro ponto destacado pelo psicólogo refere-se à importância de exames psicométricos, bem como à suscetibilidade à mudança da inteligência por treinamento. Também destaca a existência de um “gatilho neural”, ou seja, afirma que há um ponto em que podem ser disparados em determinados tipos de informações internas ou externas.

Assim, a partir da identificação dos critérios acima citados, Gardner permitiu a identificação das inteligências múltiplas, bem como os meios pelos quais elas podem ser julgadas, possibilitando o seu conhecimento pela identificação do local cerebral destes elementos, mas, não constitui tarefa fácil esta determinação, mesmo que este suporte facilite, um pouco, sua assimilação e compreensão.

Um conceito interessante trazido por pesquisadores em neurobiologia é o das “janelas de oportunidades”, pesquisas realizadas em laboratório de neurologia comprovaram que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento e que o cérebro humano possui aproximadamente 100 milhões de neurônios os mesmos encontrados no nascimento até o ser adulto e que o diferencial importante entre o bebê e o adulto está no fato de que as ligações telencefálicas não estão desenvolvidas ou completadas, as sinapses (as conexões entre os neurônios) ainda não estão totalmente acabadas. No cérebro de um recém-nascido, as fibras nervosas capazes de ativar o cérebro precisam ainda ser construídas. Os desafios e estímulos a que a criança é submetida em suas experiências levam-na à aprendizagem (Bönmann, 2001, p. 18).

Desse modo, as inteligências múltiplas podem ser concebidas a partir de sete elementos distintos, a saber: lógico-matemática, espacial, verbal-lingüística, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Com isso, o quadro 1, exposto a seguir, apresenta os períodos de maior abertura de cada uma destes elementos.

**Quadro 1 – Inteligências múltiplas de Gardner**

INTELIGÊNCIA	ABERTURA DA JANELA	AÇÃO NO CÉREBRO	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
MUSICAL OU SONORA	De 3 aos 10 anos	As áreas do cérebro relacionadas aos dedos da mão esquerda sensíveis e facilitam a execução de instrumentos de corda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar e brincar com as crianças;</li> <li>- Participar de conversas</li> <li>- Ouvir a musicalidade</li> </ul>
ESPACIAL (DESENVOLVIDA NO LADO DIREITO DO CÉREBRO)	De 5 aos 10 anos	Regulação do sentido de lateralidade e direção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios físicos;</li> <li>- Jogos que exercitem a direção</li> </ul>
VERBAL (LADO ESQUERDO)	Do Nascimento aos 10 anos	Conexão dos circuitos que transformam os sons das palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir muitas palavras;</li> <li>- Participar de conversas estimulantes;</li> </ul>
PICTÓRICA (LADO DIREITO)	Do Nascimento até 2 anos	Associada à função visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a identificação de figuras</li> <li>- Interpretar imagens</li> <li>- Estimular o uso das interpretações</li> </ul>
LÓGICO-MATEMÁTICA	De 1 aos 10 anos	Deriva das ações da criança sobre o objeto e evoluiu para suas expectativas sobre como esses objetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar a atenção e evolução das funções simbólicas</li> <li>- Desenvolver o raciocínio lógico</li> </ul>
PESSOAIS (INTRA E INTERPESSOAIS)	Do Nascimento à puberdade	Os circuitos do sistema começam a se conectar e se mostram muito sensíveis por	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abraçar a criança carinhosamente;</li> <li>- Compartilhar se suas admirações pelas descobertas;</li> </ul>

		outras pessoais	
CINESTÉSICA CORPORAL (LADO ESQUERDO)	Do Nascimento aos 5 ou 6 anos	Associação entre um objeto e agarrá-lo assim como passagem de objeto de uma mão para a outra	-Desenvolver brincadeira que estimulem o tato, o paladar e o olfato - Promover jogos e atividades manobras diversas.

Fonte: Bönmann (2001, p. 19).

Desse modo, a lógica-matemática pode ser compreendida como uma das inteligências de maior prestígio dentro da concepção de Gardner, sendo desenvolvida a partir do confronto entre o sujeito e a criança com o seu meio ambiente, ordenando-o e avaliando-o, a criança adquire este tipo de conhecimento como sendo capaz de apreciar as ações que pode realizar sobre seus objetos, relações, podendo fazer sobre essas ações reais ou potenciais e as relacionar entre si. É a inteligência manifestada para o cálculo, à capacidade de compreender a geometria, no prazer específico que alguns indivíduos experimentam ao “descansar” fazendo um quebra-cabeça que precisa de pensamento lógico ou ao idealizar problemas lógicos (charadas, adivinhações) enquanto estão no trânsito engarrafado ou esperando em uma longa fila. Algumas pessoas possuem esta inteligência de forma mais acentuada, entre elas podem ser destacadas: Newton, Einstein e em alguns engenheiros, arquitetos, economistas, matemáticos, advogados, entre tantos outros.

Ao abordar a inteligência espacial afirma-se que é caracterizada pela capacidade de compreender os objetos e as formas, mesmo quando observadas sob diferentes ângulos, pois a pessoa possui a capacidade de admirar a idéia do espaço, elaborando e utilizando mapas, plantas, bem como outras diversas formas de identificação e representação do mundo visual à sua volta, efetuando transformações sobre as percepções, imaginando movimentos ou deslocamentos internos entre as partes. Este tipo de inteligência manifesta-se do lado direito do cérebro, sendo muito importante para o geólogo, arquiteto, historiador e publicitário. Mas, mesmo para pessoas que não exerçam estas profissões ela é importante, pois traduz a orientação para vários locais, favorecendo o reconhecimento de objetos e cenas, mapas e gráficos, diagramas e formas. Assim, o jogo de xadrez é uma das formas de exercitar e/ou por em prática este tipo de inteligência.

Já a inteligência lingüística ou verbal é a competência caracterizada pela capacidade de lidar bem com a linguagem e a expressão, tanto escrita como oral, devendo ser bastante explorada no processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira. Ela é manifestada pela capacidade de organização das palavras em uma seqüência clara, lógica e compreensível, fornecendo idéias, bem como despertando emoções.

Mas, ela nem sempre se manifesta na forma escrita, podendo ser verificada em oradores também, assim como em pessoas que despertam a sensibilidade das pessoas através da oratória. A esse respeito, Bönmann (2001, p. 28) afirma que “a aquisição do vocabulário da criança compreende a sua capacidade auditiva que é um fator indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita e a capacidade de ouvir e discriminar sons diferentes”. Este tipo de inteligência relaciona-se a aquilo que a criança ouve, principalmente, de seus pais e do ambiente social no qual está inserido. O ato de falar passa pela sensibilidade de alguém que busca um interlocutor para absorver suas impressões, excitando com a audição atenta e possibilitando a expressão de suas opiniões. Essa inteligência é manifestada sob 4 aspectos distintos, a saber: retórico da linguagem, potencial mnemônico da linguagem, o papel da linguagem na explicação e a capacidade de usar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem.

Assim, o aspecto retórico da linguagem pode ser compreendida como a capacidade de utilizar a linguagem para convencer as pessoas sobre dado assunto, podendo ser usado pelo professor de língua estrangeira, a fim de motivar, estimular o aluno a aprender a nova língua, facilitando o processo de ensino e aprendizado, contribuindo com argumentos e buscando o desenvolvimento de atividades lúdicas.

O potencial mnemônico da linguagem é a capacidade que o professor de línguas deve ter ao lembrar de informações e dados bem diferenciados para conteúdos já experimentados no cotidiano das pessoas. Assim, pode levar para sala de aula atividades do dia-a-dia como jogos e instruções a serem traduzidos ou interpretados pelo corpo discente.

Com relação ao papel da linguagem na explicação, o mesmo ressalta que a linguagem permanece como forma ideal para repassar as metáforas e os conceitos, sendo relevante explicar a importância ao desenvolvimento e aprendizagem de uma língua estrangeira. Com isso, os professores devem valer-se desse aspecto para incentivar os alunos a compreenderem a importância de uma língua estrangeira, principalmente o inglês e o espanhol, pois ambos os idiomas são fundamentais e exigidos, tanto para o concurso vestibular, como para vagas de emprego e ao ingresso de determinados cursos de especialização e/ou mestrado. Com isso verifica-se a importância do aprendizado de uma segunda língua, seja para poder comunicar-se, como para o contexto educacional e profissional, uma vez que colabora com a capacitação e aperfeiçoamento da pessoa.

Com relação à capacidade de usar a linguagem como forma de reflexão sobre a própria linguagem, Gardner ressalta que deve direcionar ou não o emissor a pensar sobre a utilização da linguagem anterior, ou seja, a partir de um exemplo da língua pátria leva-lo para a língua estrangeira.

É inegável a dependência que a competência lingüística exerce sobre a comunicação oral e escrita devendo o professor valer-se deste aspecto para favorecer o processo de ensino e aprendizado através da execução de diversas atividades voltadas a este fim. Mas, deve-se estar ciente das diferenças existentes entre as habilidades de quem ensina e quem aprende a língua estrangeira, considerando as dificuldades encontradas no processo. Complementando este assunto, Bönmann (2001, p. 30) afirma que:

O indivíduo deve ser capaz de indicar ou transmitir o conteúdo com palavras que expressem o assunto que deseja apresentar fornecendo contexto para o entendimento do que está sendo escrito já que determinadas fontes de lingüística (gestos, tom de voz) não estão presente. O uso da linguagem é vital na realização de um trabalho, seja para um cientista, comunicando para os outros seus achados, ou o novelista escolhendo palavras para apresentar um conjunto de idéias, temas, humores ou cenas. Transmitindo com obsessão pela clareza e para atingir a essência da linguagem, no sentido de convencer outros de que sua opinião e sua interpretação de situação é adequada, precisa transmitir ao leitor de forma completa e mais efetiva possível. Descreve que uma vez que isso tenha sido transmitido, as palavras reais usadas tornam-se menos importantes.

Com relação à inteligência musical, a mesma pode ser confundida com o talento, uma competência manifestada desde muito cedo, ainda na infância, pela facilidade em determinar diferentes sons, identificando mudanças de notas musicais e sua intensidade. Percebe com clareza a melodia, o tom, o ritmo e sua freqüência.

Ao desenvolver esta competência, constata-se que a produção é espontânea, não precisando ser forçada. Mas, este tipo de competência é pouquíssimo utilizada no processo de ensino da língua estrangeira, uma vez que são raras as pessoas que a desenvolvem.

A competência corporal cinestésica relaciona-se à expressão corporal, estando associada à resolução de problemas por meio de movimentos corporais. Assim, percebe-se que esta competência não é muito utilizada para o ensino da língua estrangeira, pois a mesma é mais caracterizada pela prática oral e verbal, e não corporal. Mesmo assim, esta competência pode ser utilizada de forma complementar, pois nenhuma das formas de inteligência pode desenvolver-se sem a outra, bem como destaca que, a partir desta habilidade, incrementa-se o uso de objetos e a motricidade dos dedos. Com isso, o professor da língua estrangeira pode aliar mente e corpo, construindo uma visão conjunta da nova língua a ser aprendida.

A inteligência intrapessoal refere-se à capacidade da pessoa de acesso à sua própria vida, permitindo detectar os sentimentos mais complexos.

Já a inteligência interpessoal é baseada na capacidade de observação entre os indivíduos, determinando a diferença em seu temperamento, intenções e motivações. É a competência com a qual as pessoas se distinguem das demais, permitindo que adultos e adolescentes identifiquem simulações, desejos, intenções, transformando-os em ações explícitas. Com ela os professores de língua estrangeira podem apresentar aos leitores que o referido idioma pode contribuir para o desenvolvimento individual, profissional, diferenciando-o de pessoas que ainda não a dominam.

Ao analisar os estudos de Gardner, Bönmann (2001) afirma ser necessário considerar a inteligência natural, emocional e a pictórica. A naturalista é compreendida a partir da capacidade de realização de qualquer forma de discriminação no campo da natureza, respeitando e analisando outros tipos de seres vivos, não só a espécie humana. Ela foi descrita por Gardner, ao complementar seus estudos, em 1996, como a oitava inteligência que pode ser desenvolvida pelas pessoas.

Já a inteligência emocional é um assunto muito discutido no meio pedagógico e organizacional, tendo sido desenvolvido por Daniel Goleman, considera que toda pessoa é capaz de aprender a lidar de modo diferente, competente e eficaz com suas emoções, tratando a mente como uma estrutura única e emocional, sendo necessário lidar com as habilidades do coração. É compreendida como uma qualidade não mensurável nos testes de QI, pois é formado por um conjunto de habilidades que inclui a capacidade de trabalhar em equipe.

No entanto, mesmo sendo reconhecida por Gardner, a inteligência emocional ainda é pouco abordada nos estudos deste psicólogo, pois enfatiza aspectos muito subjetivos, lidando com a emoção das pessoas. Mas, a emoção também deve ser explorada durante o processo de ensino de inglês, pois está além do alcance da linguagem e da cognição, sendo necessário investigar o papel destes sentimentos sobre o aprendizado do idioma estrangeiro.

Ao concluir seus estudos, Gardner (1994) afirma que quando professores desejam implementar um projeto educacional voltado ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, costumam se deparar com diversas considerações. Com isso, o autor destaca como principais aspectos que podem ser verificados em diversos projetos: dificuldades de inovação, identificação dos objetivos, necessidade de um espírito de equipe, concepção e linguagem comum.

Ao considerar as dificuldades de inovação, Gardner (1994) menciona ser muito difícil iniciar um novo programa de ensino de um novo idioma, pois surgem inúmeros obstáculos inesperados que podem causar recuos inesperados, pois os participantes variam do otimismo ao pessimismo, cabendo ao professor saber lidar com todas estas dificuldades.

Na identificação dos objetivos, o professor deve saber que precisa declarar a todos o que ele realmente busca, estabelecendo metas individuais e

coletivas, incentivando os alunos a ultrapassarem qualquer dificuldade, pois eles são conscientes da importância de aprender uma nova língua.

Já a necessidade de um espírito de equipe refere-se à condição indispensável para o progresso, conseguindo que os participantes desenvolvam relações humanas efetivas. Todos os participantes devem ser capazes de falar uns com os outros de concordar, discordar, interagir como iguais, relacionando-se, pois os objetivos pedagógicos são do grupo de docentes e discentes.

Já a concepção da linguagem comum refere-se à necessidade que todos tenham uma concepção única dos objetivos de aprender uma nova língua, tornando possível a criação de um conjunto de práticas que permitam a busca harmoniosa de objetivos complementares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo deste trabalho acadêmico, pode-se afirmar que todos os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, haja vista que foi analisada a importância do desenvolvimento de uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras a fim de que a mesma seja melhor assimilada pelo corpo discente formado por adolescentes e adultos.

Nessa linha, também foi importante para o alcance desta proposta inicial, a apresentação do processo de aprendizagem da linguagem; bem como a identificação dos principais fatores envolvidos na aprendizagem; analisando como a teoria das inteligências múltiplas contribui ao aprendizado de uma língua estrangeira; e avaliando as estratégias metodológicas no ensino da língua inglesa.

Com relação à problemática levantada pode-se afirmar que a mesma foi respondida, pois este trabalho constatou que o sucesso do aprendizagem da língua inglesa pelos adolescentes e adultos reside no fato de saber aproveitar todas as habilidades dos alunos, considerando suas dificuldades e sabendo lidar com as deficiências individuais, demonstrando a importância de aprender uma nova língua, tanto no contexto educacional como profissional.

Assim, cabe aos professores capacitarem os alunos a resolverem problemas ou dificuldades que ele encontre no processo de aprendizagem da língua inglesa, devendo desenvolver o potencial intelectual, a partir dos fatores genéticos e ambientais.

Como metodologia a ser implantada no ensino da língua, os professores devem saber que os alunos não possuem as mesmas habilidades e interesses, bem como nem todos aprendem da mesma maneira, cabendo ao docente avaliar as capacidades e tendências individuais, buscando adequar os alunos ao processo de ensino da língua inglesa. Assim, nessa nova metodologia proposta, o professor deve tratar a inteligência como a habilidade de agir e reagir a um mundo em contínua mudança.

Os professores devem incentivar os alunos à aprendizagem e desenvolvimento pessoal por meio do aprendizado da língua inglesa, buscando o aprimoramento humano a partir do reconhecimento de si mesmos e de como querem alcançar seus objetivos individuais e profissionais.

Mas, este trabalho apresentou algumas limitações e buscando aperfeiçoá-lo, deixa-se como sugestão para pesquisas futuras a realização de um estudo de campo, com a coleta de dados primários mediante a utilização de um instrumento padrão (questionário ou roteiro de entrevistas), a fim de verificar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para jovens e adultos em diferentes condições sócio-econômicas, analisando como a metodologia é assimilada em indivíduos com estas diferenças, verificando se o processo ocorre da mesma forma ou se há variações de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda et all. **Adolescência**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BÖNMANN, Rosana Dias. **O Uso Dd Gestaltpedagogia no Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas Aplicada no Processo de Ensino-Aprendizagem**. 99 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em: 12 out. 2006.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. Third Edition. United states of America: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHOMSKY, Noam. **Sobre Natureza e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

COUSINET, ROGER. **A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem**. Volume 112. São Paulo: Companhia Editora Nacional da Universidade de São Paulo, 1974.

FITZGERALD, Hiram E; STROMMEN, Ellen A; MCKINNEY, John Paul. **Psicologia do desenvolvimento. O bebê e a criança pequena**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da Mente**. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

GOLDESTEIN, Eduardo. **Adolescência: a idade da razão e da contestação**. São Paulo: Editora Gente, 1995.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de LE no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista, Bahia: Edições UESB, 2004.

MONTERO, Ignácio. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL et. Al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da educação escolar. 2. ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2004 – pág. 179.

MUSSEN, P.H.; CONGER, J.J.; KAGAN, J.; **Desenvolvimento e Personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1977.

OZELLA, Sérgio et al. **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In STVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês na Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAS (PCN) – LINGUAGENS E CÓDIGOS, ENSINO MÉDIO, MEC, 2002.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SCHUTZ, Ricardo. **"A Idade e o Aprendizado de Línguas"**. *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. On-line. 30 de agosto de 2005.

SCHUTZ, Ricardo. **"A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século"**. *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. On-line. 4 de outubro de 2005.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo. Orientação para pais e educadores**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

ZAGURY, Tânia. **Encurtando a adolescência. Orientação para pais e educadores**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.