PERCEPÇÕES DE ADULTOS SOBRE APRENDER LÍNGUA INGLESA

PERCEPTIONS OF ADULTS ABOUT ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Hélvio Frank de Oliveira[1]
Universidade Estadual de Goiás

Resumo: Este artigo investiga e analisa desafios e motivações de adultos aprendendo inglês em contextos público e particular. A discussão teórica envolve período crítico, crenças, aspectos socioculturais, bem como outros construtos e fatores que valorizam o contexto e primam o discurso do aluno no processo de aprendizagem de línguas.
Palavras-chave: *Crenças; Aprendizes adultos; Língua inglesa; Motivação; Desafio.*

Abstract: This article investigates and analyzes challenges and motivations of adults learning english in public and private contexts. The theoretical discussion involves critic period, beliefs, social and cultural aspects, as well as other concepts and factors that value the context and point the student speech in language learning process.
Keywords: *Beliefs; Adult learners; English language; Motivation; Challenge.*

Introdução

Questões de ordem econômica e política nestes últimos anos têm propiciado uma crescente preocupação no que tange em melhorar as possibilidades de comunicação dos países entre si. E nessa

[1] Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e professor de Língua inglesa e Estágio de língua inglesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: helviofrank@hotmail.com

perspectiva, aumentou o número de escolas formais de idiomas, a fim de propiciar ao público acesso a uma língua estrangeira (LE).

Nesse contexto, a língua inglesa (doravante LI) em especial é considerada a língua mundial por conquistar, a cada dia, mais espaço em vários campos da atividade humana, tais como informática, TV, filmes, jogos, culinária, expressões do dia-a-dia, músicas, dentre outros. "O *status* ocupado pelo inglês, na atual conjuntura, nacional e internacional, é inquestionável", conforme Terra (2008, p. 173).

Atualmente, um grande número de crianças, adolescentes e jovens se interessa pelo contato com a LI em escolas e em cursinhos de idiomas, e não raramente, imerso nessa tarefa de aprender, estão inclusos os adultos. Dessa maneira, o foco deste estudo concentra-se na investigação do processo de aprendizagem de LI vivenciado por aprendizes com a faixa etária adulta, que buscam, por vários motivos, o domínio do idioma. Sendo assim, evidenciaremos os desafios encontrados no decorrer de sua aprendizagem, bem como fatores que contribuem e permeiam o seu interesse em aprender a língua nessa fase da vida.

Sob esse viés, este estudo tem por objetivos verificar como é caracterizada a aprendizagem da LI de pessoas adultas; identificar as possíveis motivações desses alunos para o estudo do idioma, além de suas implicações no ensino particular e público; refletir e categorizar as crenças relacionadas aos desafios da aprendizagem; e ainda descobrir se o fator idade é determinante no processo.

O fator idade

No que se refere especificamente aos estudos sobre a aquisição de LE, iniciados na década de 50, há o que se denominou chamar "período crítico", fase em que alguns autores (PIZZOLATO, 1995) acreditam que os aprendizes de LE, estando adultos, apresentam limitações na aprendizagem em termos gramaticais, lexicais, tanto na escrita quanto na fala.

Pizzolato (1995) prefere o termo período sensível, uma vez que acredita denotar um intervalo de tempo ótimo, no qual al-

gumas circunstâncias são mais favoráveis ao desenvolvimento de um determinado tipo de comportamento, e cuja eficiência se reduz com o passar dos anos. Segundo esse ponto de vista, o período crítico é um termo considerado muito determinista, e ao contrário do que parece, é um período que denota não uma redução de competências que acontece com o tempo, mas uma oportunidade de aprender a LE e ainda adquirir fluência mesmo na idade adulta.

Meisel (1993), por sua vez, salienta que a aquisição de LE, depois da adolescência, não é mais função da gramática universal, mas é um processo cognitivo, de aprendizagem de habilidades. É que daí se explicam as fossilizações e julgamentos limitados de gramaticalidade.

Outra hipótese atestando a dificuldade de adultos em aprender uma LE partiu de Selinker (1972). Nessa hipótese conhecida como fossilização, o aprendiz de LE tende a buscar parâmetros sintáticos, semânticos e fonológicos entre a língua-alvo e a língua materna. Com isso, impropriedades e erros podem ser internalizados e tornam-se permanentes na produção dos aprendizes de LE, mesmo no caso de alunos que se encontram em níveis mais avançados de aprendizagem.

De Greve e Passel (1975), analisando a aquisição de LE, afirmam que realmente as condições físicas e mentais, em que se acha a pessoa que aprende uma LE, diferem profundamente das de uma criança que se integra progressivamente no sistema de sua língua. Seliger (1978) acrescenta que a perda da plasticidade do cérebro implica uma aprendizagem mais enciclopédica após a puberdade.

Essa perspectiva é encontrada em Lenneberg (1967), o qual busca bases biológicas em favor do "período crítico" para a aquisição da linguagem e afirma que,

> depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até então geralmente permanecem deficientes até o fim da vida (p. 220-221).

Por outro lado, Finger assegura que "diferenças de maturação entre adultos e crianças não afetam significativamente a faculdade da linguagem" (2005, p. 27). O período crítico, segundo esse pesquisador, poderia ser contestável. Já, para Birdsong (1999), é possível a aquisição pós-puberdade, uma vez que um aprendiz pode obter fluência na LE bem próxima de um nativo mesmo quando sua aprendizagem se inicia na idade adulta.

Pinker (1994) também assevera que o sucesso total em aprender uma LE em idade adulta, ainda mais em situação de sala de aula existe; todavia, acrescenta que se trata de um processo raro e dependente de puro talento.

Como vimos, as teorias sobre a aquisição de LE parecem bem controversas em relação à idade ideal para se aprender uma nova língua. A partir desse ponto, passamos a observar, a seguir, outros fatores considerados pertinentes na aprendizagem de línguas.

Aspectos socioculturais na aprendizagem: intra e inter adultos

Pizzolato (1995) afirma que na idade adulta a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas deixa de partir de instituições como a família e a escola e passa a existir por motivação interna ou, pelo menos, essa obrigatoriedade torna-se mais tênue.

A questão da fase adulta merece destaque por que é encarada como uma fase de maturidade, em que as preocupações e alvos a serem atingidos são vistos ou encarados com mais solidez e a aprendizagem é um fator que possui objetivos.

Haddad (1993) comenta que o amadurecer é inevitável e que, de fato, algumas funções do organismo tendem a declinar após uma determinada idade. Isso, no entanto, não quer dizer que devemos deixar de lado as potencialidades desse adulto. Um adulto tem, por razões de mudanças físicas, psicológicas e sociais, maior possibilidade de enfrentar alguns tipos de eventos estressores, e podem conduzir consigo opiniões positivas sobre sua vida atual.

É nesse cenário interior que ocorre o aumento da consciência de pesquisar sobre ensino de LE, a fim de examinar a personalidade humana e encontrar soluções para problemas complexos.

Brown (1994) salienta que o lado intrínseco da afetividade, isto é, os fatores de personalidade dentro de uma pessoa podem ou não contribuir de alguma maneira para o sucesso no ensino-aprendizagem de uma língua.

Nesse sentido, os fatores internos possuem grande destaque para a análise da aprendizagem de línguas. Vygotsky (2000) já se referia a eles ao evidenciar que os aspectos externos contribuem para os fatores internos do aprendiz. E ainda acrescenta que o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura. Então, o sujeito é interativo porque forma conhecimentos e se estabelece como ser social, a partir de relações intra e interpessoais.

(Des)motivação

Além de um fator intrínseco, a motivação, para Ellis (1997), possui uma grande importância na aprendizagem de línguas. É esse mecanismo que envolverá atitudes e estágios efetivos que influenciarão os aprendizes no exercício de aprender a língua alvo, além de ser um fator essencial para um melhor aproveitamento nesse aprendizado.

Ellis (1997) caracteriza alguns tipos de motivação, tais como motivação extrínseca, ou aquela que vem de fora; motivação integrativa, que faz referência à questão de integração na cultura do falante nativo do idioma; motivação intrínseca, que se apoia exclusivamente nos aspectos intrapessoais e particulares de cada indivíduo; e motivação instrumental, garantida pela razão funcional de um exercício ou de carreira.

Schultz (2003) acredita que a motivação também seja promovida por fatores externos e internos que alcançam a mente e o desempenho do aprendiz. E especifica suas categorias como direta, impulsionadora direta ao objeto que realiza uma necessidade de um sujeito e indireta, mais ocorrida na área de ensino-aprendizagem de línguas, por conceder o impulso a um elemento intermediário visionando o seu efeito na ação maior.

O autor ainda reflete que se não houver necessidade, não

haverá motivação. Nesse caso o sujeito estará desmotivado a aprender a língua, porque não resulta de uma satisfação a busca por esse exercício. A desmotivação então será decorrente da prática que enfatiza essa possível aprendizagem.

Afetividade e autoestima

A afetividade, desde as considerações hipotéticas de Krashen (1982) com base no filtro afetivo, tem sido retratada como fator preponderante quando se refere à aprendizagem de uma língua. O filtro afetivo, de acordo com esse autor, é um bloqueio mental que impede o aprendiz de utilizar totalmente o insumo compreensível recebido para a aquisição da língua.

A autoestima, por sua vez, é também um fator interno preponderante na aprendizagem de línguas. Esse componente agrupa, dentre outros aspectos, fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade, atitudes, egocentrismo, conforme salienta Lago (2000). Todas essas afetividades podem contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz no contexto de aprendizagem, uma vez que o aluno, quando aprende uma língua, acaba por instaurar dentro de si alguns desses domínios afetivos.

Lago (2000) considera o fato de a autoestima ser algo primordial no processo, uma vez que ao ser elevada, converte-se em segurança, encorajando e fornecendo ao aluno subsídios para desenvolver tarefas ainda maiores. Ao mesmo tempo em que, se ocorrer o contrário, o aluno diminuirá seu empenho, transformando o que era aprendizagem em uma atividade frustrante.

A capacidade de aprender uma LE depende ainda de fatores externos advindos da cultura de aprender que os alunos adquirem e carregam ao longo de toda sua experiência intelectual, cultural e social. São as crenças sobre as quais falaremos a seguir.

Crenças

Almeida Filho (1999) as define como uma categoria importante da competência implícita ou espontânea de professores

e aprendentes de línguas, constituída de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influenciam a maneira pela qual ele/ela age e se orienta no processo de ensinar e de aprender língua(s). Uma crença é uma adesão a uma ideia tida como verdadeira ou válida. Essa adesão pode ser tênue como nas intuições momentâneas, nas sacadas e nas conjeturas, mais estável, como nas crenças propriamente ditas ou fortes, como nas convicções e até na fé.

Barcelos (2006) salienta que as crenças surgem com as vivências e experiências do ensino-aprendizagem, isto é, com a cultura de aprender, e essas categorias podem influenciar de maneira (in)direta na abordagem de aprender dos alunos, bem como na percepção que esses sujeitos possuem sobre o que seja ensinar, ou o papel do professor na própria concepção deles. Dessa forma, em uma situação de ensino-aprendizagem, essas categorias podem surgir em forma de pensamentos que vão liderar o próprio agir de um aluno. Se ele, por exemplo, acreditar que não pode aprender inglês, essas crenças corroborarão para que o rendimento desse aluno diminua.

Essas atitudes de comportamento, por parte do aprendiz perante o aprender, são influenciadas pela mente e atuam como monitoras do controle das reações em situações específicas como essa. Barcelos (2006) acrescenta ainda que, muitas vezes, essas reações são orientadas pelas crenças, as quais influem categoricamente na prática do indivíduo ao tentar resolver determinado problema, por isso estão engendradas dentro da mente.

Nespor (1987), por sua vez, afirma ainda que as crenças constituem-se de sentimentos afetivos e avaliações. Assim, a emoção e a afetividade contidas nas crenças influenciam no modo como os eventos e elementos estarão fixados na memória do indivíduo inserido no processo, podendo se externar no momento da interação.

Os adultos, com seus anos de experiência de vida, estão recheados de teorias pessoais, termo utilizado por Pessoa e Sebba (2006) ao se referir a crenças, bem como a afetividades. Eles tomam determinadas atitudes baseados naquilo que pensam ser o

correto. Dessa forma, eles vêm para as aulas com uma bagagem no que se refere às concepções sobre o que seja aprender uma LE. Negativa ou positiva, essas convicções alteram o processo de dimensão de aprender o idioma.

De acordo com Barcelos (2006), algumas dessas crenças acabam por bloquear o sucesso na aprendizagem devido à cultura de aprender desse aluno, baseada em sua visão individual sobre o modelo correto de aprender.

Justamente por se tratar de experiências e, principalmente da identidade do aprendiz, conforme Barcelos (2006) evidencia, faz-se necessário entender o sistema de crenças pré-existentes nos indivíduos envolvidos, bem como suas implicações sistemáticas no processo de ensinar/aprender a língua. Desse modo, o aluno poderá ter o papel ativo e autônomo do seu próprio aprendizado ao monitorar suas próprias crenças.

O papel do professor

É preponderante a observação do meio social e a relação professor aluno na aprendizagem de uma LE, uma vez que esse tipo de ação interfere no processo e está intimamente relacionado à forma e ao uso da língua do aluno, bem como sua projeção de atenção, suas escolhas, suas reações, sua prática.

Quanto à relevância do fator "interação" em sala de aula, Almeida Filho (1999) afirma que é imprescindível que o filtro afetivo do professor esteja positivamente configurado para o ambiente. Isso inclui a capacidade do docente de canalizar suas emoções, suas ansiedades, de forma a projetar, nos alunos, atitudes positivas em relação à língua-alvo; inclusive manifestações de empatia pelos mesmos.

Pizzolato (1995) salienta que, sob o ponto de vista psicossociológico, a postura do professor é levada em conta no processo de ensino-aprendizagem:

> O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras [...], é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos, e necessidades, nossos interesses e emoções [...].

> Para compreender a fala de outrem não basta apenas entender as suas palavras — temos que compreender o seu pensamento (PIZZZOLATTO, 1995, p.129).

A maneira como aluno percebe a sua própria aprendizagem, seus comentários, tudo se volta ao foco de seus reais interesses, tudo isso é gerido no ambiente de sala de aula. A afetividade é, então, aspecto psicossociológico que precisa ser considerado, pois nela o aluno revela seus sentimentos, e se manifesta. Nesse momento, ocorre a oportunidade ímpar, para que o potencial comunicativo do aluno seja explorado.

O estudo de caso

Esta pesquisa tem como base o paradigma qualitativo, caracterizado a partir de um estudo de caso. Conforme Stake (1994), essa modalidade trata-se de uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e com utilização de múltiplas fontes de dados, podendo se representar por meio de uma escola, um professor, um grupo de alunos, ou uma sala de aula. Contudo, à pesquisa qualitativa é facultada a utilização de dados quantitativos, a fim de propor uma análise numérica que contribua para a compreensão.

Escolhemos duas instituições: a FISK – Centro de Idiomas e a EJA – Escola para Jovens e Adultos de Itapuranga-GO. Além de se tratar de estabelecimentos particular e público, respectivamente, são contextos que oferecem o ensino de inglês destinado à faixa etária específica do estudo.

O período da coleta, compreendido durante o mês de setembro de 2008, contou com a participação voluntária total de 10 alunos dessas instituições mencionadas, com níveis de inglês variados e com idade entre 37 e 59 anos, e incluiu dois tipos de coleta de dados: a aplicação de um questionário escrito e gravação de entrevistas individuais com os alunos.

Primeiro, foi confeccionado um questionário composto de perguntas fechadas, objetivando a análise quantitativa das infor-

mações dos participantes, por meio de gráficos. Foram aplicados em momentos diferentes e, cada qual, em seu local específico de aulas das instituições.

Em outro momento, efetuamos a entrevista semiestruturada, cujas perguntas, de acordo com Rosa e Arnoldi (2006), são feitas de modo que o sujeito verbalize seus pensamentos (questões abertas); dessa forma, o questionamento é mais profundo e também mais subjetivo, permitindo uma análise quantitativa das respostas que abordam pontos objetivos e também dados qualitativos do discurso dos informantes.

Essa fase envolveu 5 dos 10 alunos questionados anteriormente, os quais, mais uma vez, tiveram a liberdade para escolher participar (ou não) dessa etapa. As entrevistas foram gravadas em fita cassete por meio de um gravador móvel, uma semana após o recolhimento dos questionários.

A intenção com a entrevista pautou na expectativa de que o aluno discorresse ainda mais sobre suas reais dificuldades e anseios, o que talvez não faria num questionário. Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi preservada com a utilização de pseudônimos escolhidos pelos próprios.

Apreciando os dados

Tendo em vista a implicação que os contextos público e particular investigados sugeririam na apuração qualitativa e quantitativa dos resultados, optamos por analisá-los separadamente, distinguindo-os sobre o critério de cada pergunta abordada, mediante os instrumentos de coleta, uma vez que existem grandes diferenças entre os dois tipos de ensino (WALKER, 2003).

Essa disparidade tornou-se evidente durante a pesquisa. Conforme Schultz (2003), os graus de motivações internas e externas são fatores muito definidores dessa diferença, uma vez que os alvos a serem atingidos para cada contexto variam desde fatores socioeconômicos até aspectos culturais etc., agregados às experiências pessoais de cada sujeito. E ainda porque, possivelmente, aqueles que procuram um curso extra de idiomas estão engajados

com maior compromisso em aprender a língua.

Observamos que os alunos participantes da FISK cursam níveis variados de inglês e já concluíram o nível fundamental, ao passo que os alunos da EJA cursam o ensino fundamental, e possuem a LI como componente curricular equivalente às séries que frequentam desse nível.

Em relação à experiência no exterior que esses alunos tiveram, constatamos mais uma diferença socioeconômica, quando verificamos que 2 respondentes do questionário da FISK moraram ou estiveram no exterior, ao passo que nenhum dos respondentes da EJA viveu essa experiência.

Os estudantes da FISK foram unânimes em dizer que gostam de aprender inglês. Os alunos da EJA, por sua vez, alternaram suas respostas, prevalecendo sob 60% deles a não simpatia com a língua. Assim, notamos um diferencial entre os alunos da FISK em relação à EJA. Aqueles, por estarem cursando opcionalmente a LI, demonstraram maior afeição ao idioma do que esses, os quais têm a disciplina como currículo obrigatório do sistema educacional. O que permite supor que frequentar um curso de idiomas está vinculado à empatia pela língua.

> [Por que o senhor vai aprender a língua inglesa?]
> Porque faz parte aqui da disciplina escolar, se eu não fizer ela, não tem como eu fazer as outras. (Mosa, 41 anos – EJA).

Sobre as dificuldades em se aprender o inglês, houve confirmações de que os alunos de cursos de idioma se sentem mais motivados a lutar para aprender a língua que buscam. Na EJA, 80% dos alunos confessaram a dificuldade nessa aprendizagem, à medida que, na FISK, apenas 20% evidenciaram esse fato. Os outros 80% constataram "um pouco" dessa dificuldade.

De acordo com Ellis, "é possível que a motivação seja o resultado da própria aprendizagem" (1997, p.75). E nesse sentido, o aluno se insere no contexto de aprendizagem com a finalidade de aprender; portanto, destacamos aqui o papel da motivação no processo, a qual Schultz valoriza, definindo-a como um "conjunto

de fatores circunstanciais e dinâmicos que determina a conduta do [aprendiz]" (2003, p. 1). É esse interesse de satisfazer necessidades que fará com que cada aluno preencha seu alvo num possível aprendizado.

Incluímos no questionário uma pergunta fechada que abordou enfaticamente sobre a seguinte indagação: "Você tem motivos para aprender inglês?". Uma vez alcançados pela motivação intrínseca, os adultos da FISK apresentaram maior foco de respostas positivas (80%), sabendo por que e para que estudam a língua. O mesmo questionamento fica balanceado em se tratando dos alunos da EJA, os quais dividiram opiniões, por encararem a disciplina como uma obrigatoriedade do curso: 40% sim e 60% não.

Sobre autoavaliação no processo, quatro alunos respondentes da FISK consideram-se como "bons" e um aluno como "regular". Três dos alunos da EJA, por seu turno, avaliam como "ruim" sua aprendizagem, e dois afirmam ser "regulares" nesse processo. Grosso modo, verificamos que a maior porcentagem encontrada na FISK avalia como positivo seu processo e vê o próprio resultado satisfatório dessa busca.

Em relação ao fator idade, houve uma pergunta tema de pesquisa no questionário, por julgarmos o item como essencial na coleta. Perguntamos a cada aluno sobre como ele próprio avalia o fator de sua idade no processo, se interfere ou não. Os alunos da FISK responderam, em sua maioria, que o fator idade contribui negativamente no processo. Por sua vez, os da EJA evidenciaram maior opinião sobre a boa contribuição.

Os alunos da FISK inserem dentro de seus discursos a crença sobre o fator idade já vista por alguns teóricos como Mclaughlin (1992), Barcelos (2006) e Horwitz (1985), ao mencionarem sobre o fato de que só uma criança pode aprender ou, quanto mais novo, melhor para se aprender língua.

> [...] eu já to com cinquenta e dois anos e me sinto uma garotinha para aprender e se eu tiver com saúde mental posso estar mais velha que eu vou conseguir...
> (Vanessa , 52 anos – FISK)

> A idade atrapalha, quando se é criança, é bem mais fácil [...]
> (Tainara, 41 anos – FISK).

Por outro lado, alguns estudantes da EJA relataram que o fator idade não é determinante para aprender a língua. Essa informação dada reflete no modo como veem a idade, afinal eles estão cursando o programa da EJA justamente por acreditar que buscam recuperar o tempo perdido. Conforme análise de seus discursos, para alguns não importa a idade e sim a motivação do sujeito para aprender:

> Eu acho que não interfere mais a questão de... da idade assim que vai, a gente trabalha muito, aí interfere, mas a idade não, mas o trabalho sim.
> (Moza, 41 anos – EJA)

> Acho que nem um nem outro, só depende do esforço da gente, né? O interesse e a participação [...] na participação e na vontade de aprender.
> (Seba, 58 anos – EJA).

Dentre várias diferenças contextuais, uma opinião similar analisada corresponde ao grau de dificuldade em aprender LI. Independente de níveis e graus de simpatia com a língua, é notável o desafio que a maioria desses estudantes encara ao tratar de aprendizagem de inglês.

Sobre as quatro habilidades em LI, a ordem de preferência observada na EJA corresponde à maior porcentagem por atividades que focam a escrita, seguido de leitura, fala e compreensão. O que nos permite inferir que os discentes dessa entidade privilegiam as modalidades metalinguísticas. Fato que pode ser justificado pela prática atingida em sala de aula quando o professor trabalha mais a gramática e os exercícios escritos. Diferentemente das opiniões dos alunos da FISK, eles não se atêm às competências comunicativas por não se aproximarem do seu foco principal, tampouco da prática que seu professor utiliza.

> [O que você tem mais facilidade de aprender na língua inglês, o que é mais fácil para aprender na língua inglesa, o que é mais fácil?]
>
> Fazer os exercícios de inglês, os verbos... a gramática.
> (Martha, 45 anos – EJA).

Os estudantes da FISK por terem motivações extras e de cunho comunicacional, habilidades de uso, procuram o curso de idioma almejando a prática natural da língua, que consiste em falar e ouvir. Tião, por exemplo, é um respondente que estuda o inglês porque pretende usá-lo:

> [...] a gente tem que ter outras línguas, principalmente a gente que... pretende... contactar com pessoas de outros países.
> (Tião, 53 anos – FISK).
>
> [...] eu pretendo continuar estudando até que eu vença esses dificuldades e possa *falar fluentemente*, não só o inglês, mas também outras línguas.
> (Tião, 53 anos – FISK, grifo meu).
>
> [...] quando você exercita e atua, por exemplo, quando é dada uma aula de culinária com o uso da língua, isso ajuda muito.
> (Tainara, 41 anos – FISK).

Por meio dessas entrevistas, podemos detectar a vontade (e motivação) que os alunos da FISK possuem de atuar no idioma. Em outras palavras, provam seu anseio em estudar a língua com foco na abordagem comunicativa dirigida pelo prático e natural da língua: o uso (ALMEIDA FILHO, 1993).

Considerações finais

A aprendizagem de LI neste estudo aponta para diferenças acentuadas nas duas instituições de estudo. Os alunos da FISK evidenciaram mais atitudes em torno de expectativas e alvos mais

claros com a busca de aprender a LI e, mesmo assim, alguns deles carregam crenças de que a sua idade, de alguma forma, interfere negativamente no processo.

O foco desses alunos é diferente e, portanto, é normal que os mesmos sintam dificuldades nas atividades de ouvir e praticar conversação. Até mesmo porque são habilidades muito exploradas e reconhecidas como fundamentais para o seu sucesso na aprendizagem do idioma. Além disso, pode se constatar que são esses, os alunos da FISK, que visualizam sua aprendizagem na LI com maior afinco e com mais motivações.

Os alunos da EJA, por sua vez, veem o inglês como um grande desafio para sua vida estudantil. Eles reconhecem a importância de compreender, não com profundidade, o idioma referido, mas visualizam, de certa forma, ser o inglês um componente curricular obrigatório que devem cumprir. Nesse caso, a aprendizagem centra-se nas estruturas gramaticais e leitura. A oralidade e atividades de ouvir são vistas com reservas, mesmo porque são pouco praticadas em sala de aula. A ênfase está, pois, nas habilidades da ponta do lápis.

Quanto aos desafios encontrados pelos aprendizes dessa faixa etária são bem parecidos nas duas escolas, mesmo por que a LI não está presente no ciclo de conversação e de rotina diária. O fator ausência de contato com os nativos distancia significativamente as possibilidades de uma aprendizagem mais efetiva, de acordo com os pesquisados.

As dificuldades encontradas estão voltadas para a compreensão auditiva e a fluência na oralidade. Decorre daí a preferência dos alunos, em especial da EJA, pelas atividades de escrever e, da Fisk, pela atividade de falar. Ainda de acordo com o ponto de vista dos entrevistados, a gramática, os exercícios escritos e a leitura são considerados como mais fáceis de lidar. Isso reflete a crença de que aprender consiste em saber a gramática, crença já detectada por outros estudos (BARCELOS, 2006).

De fato, concepções em torno da gramática ainda são as crenças mais severas que existem. Alguns dos alunos acreditam que, em se aprendendo a regra, eles aprenderão a língua, o que,

segundo Mclaughlin (1992), é um mito.

Alguns depoentes acreditam que devido às ocupações do dia-a-dia, não seja possível o total sucesso na aprendizagem do idioma. Outros creem que a idade não influencia no sucesso do aprendizado, porém em alguns discursos pode se perceber manifestações implícitas cheias de conjecturas:

> Falta muito tempo, já viu, né? Vida de adulto é complicada, a mente fica cheia [...]
> (Tião, 53 anos – FISK).

> [...] eu já to com cinquenta e dois anos e me sinto uma garotinha para aprender e se eu tiver com saúde mental posso estar mais velha que eu vou conseguir [...]
> (Vanessa , 52 anos – FISK).

As motivações apontadas pelos participantes são muitas, contudo o impacto da globalização acelera essa necessidade de aprender a LI. O interesse por interagir com o falante nativo, a necessidade de estar ativo e inserido nesse universo linguístico e, consequentemente, no mercado de trabalho, são alguns depoimentos que ratificam essa motivação.

O fator idade, para os alunos da FISK, interfere diretamente e negativamente na aprendizagem da LI. A maioria deles acredita, conforme vimos, de que sua idade é um obstáculo que dificulta esse processo. Por outro lado, os alunos da EJA são mais tranquilos com esse tipo de concepção e relatam não interferir diretamente o fator idade para se aprender, e apontam fatores mais ligados à escassez de tempo, interesse e motivação que cada um tem em relação à sua aprendizagem.

O posicionamento apontado pelos alunos, sobretudo da FISK, é surpreendente, pois possibilita avaliar que, mesmo investindo tempo, dinheiro e possuindo motivações relevantes para aprender a língua, carregam consigo a convicção de que, em virtude da idade, não conseguirão com sucesso aprender a língua, que apresentaram ser tão importante para suas vidas.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações por se estabelecer em um dado grupo, num determinado local. Dessa forma, para uma análise maior, segue a sugestão de uma pesquisa longitudinal que evidencie apenas um tipo de ensino, a qual mostre por meio da progressividade e totalidade de dados, uma triangulação de dados que envolva várias ferramentas de pesquisa e esboce uma reflexão sobre essa prática de aprender nessa idade.

São inegáveis, em alguns casos, as dificuldades que os adultos possuem para aprender um novo idioma. Nesse sentido, firma-se a certeza de que a pesquisa ofereceu viabilidade para uma base teórica e científica sobre o assunto, uma vez que criou possibilidades de novas frentes de pesquisa. Além disso, é um desejo nosso de que haja uma reflexão sobre a prática por parte dos professores que lidam com alunos adultos, bem como desses próprios aprendizes sobre seu exercício de aprender. Afinal, nunca é tarde para aprender um idioma. São essas considerações que tentamos estabelecer com as bases deste estudo.

Conforme Vintró de Deus (2007), o adulto só pode tornar-se parte integrante e ativa do processo quando se torna consciente e busca estratégias efetivas para vencer suas dificuldades inerentes ao inglês. Desse modo, todos os âmbitos da conjuntura social evidenciam uma melhoria da expectativa de vida e abre precedentes para avaliar e considerar a fase adulta não como um obstáculo invencível para o domínio de um idioma. Todavia, todo tempo, favorável para recomeçar, buscar, aprender e, desse modo, romper com os mitos de que somente sensibilizam e reduzem a eficiência e, por conseguinte, o sucesso no idioma que os adultos possuem.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes Editores, 1999.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. São Paulo: Pontes, 2006. p. 43-64.

BIRDSONG, D. **Second language acquisition and critical period hypothesis**. Mahwah NJ: Laurence Erbaum Associates, 1999.

BROWN, H. D. Personality Factors. In: **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. p. 134-161.

DE GRÈVE, M.; VAN PASSEL, F. **Linguística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1997.

FINGER, I. Sobre a relação entre GU e aquisição de segunda língua. In: **Revista Signo**, 2005, vol. 24, n.36, p. 61-76.

HADDAD, E.G.M. **O direito à velhice**: os aposentados e a previdência social. São Paulo: Cortez, 1993.

HORWITZ, E. K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: **Foreign Language Annals**, 1985, v. 18, n. 4, p. 333-340.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAGO, S.N.A. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua.In: MELLO, H.A.B.; DALACORTE, M. C. F. (Orgs.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000. p.83 -100.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967

MCLAUGHLIN, B. **Myths and misconceptions about second language learning**: what every teacher needs to unlearn. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.

MEISEL. J. Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical developments. In: **DELTA,** 1993, vol. 9, p. 353-385.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. In: **Journal of Curriculum Studies,** 1987, vol.19, n. 4, p. 317-328.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas***:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. São Paulo: Pontes, 2006 . p. 43-64.

PINKER, S. **The language instinct**. Boston: MIT Press, 1994.

PIZZOLATO, C. E. **A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade**. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem) – Campinas: Unicamp, 1995.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHULTZ, R. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. English made in Brazil. 2003. Disponível em: < http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 20 jun. 2009.

SELIGER, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language. In: RITCHIE, W. **Second language acquisition research**. New York: Academic Press, 1978. p.11-19.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguístics***,* 1972, vol. 10, p. 209-231.

STAKE, R. E. Identification of the case. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 236-247.

TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E.A. (Orgs) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Paulo: Claraluz, 2008. p. 169-193.

VINTRO DE DEUS, N.A. **Adulto***:* aluno infiel ou incompreendido? Aspectos linguísticos, sociais e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa (LE) para adultos. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília. 2007

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Caminhos e colheita***:* ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 35-52.

Recebido em 24 de março de 2008.
Reformulado em 01 de agosto de 2008.
Aprovado em 12 de setembro de 2008.