

O OUTRO LADO DA ALEGRIA DE INICIAR
O ESTUDO DE UMA NOVA LÍNGUA:
DADOS DA DESISTÊNCIA ENTRE
APRENDIZES

Agada Hilda Steffen¹

¹Professora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus – IELUSC, MSc em Educação e Cultura.

O outro lado da alegria de iniciar o estudo de uma nova língua: dados da desistência entre aprendizes

RESUMO

O processo de aprender uma nova língua enquanto adulto, particularmente nos estágios iniciais, é frequentemente caracterizado por expressões favoráveis de afeto e não menos por manifestações negativas de desânimo, decepção e abandono de planos. O presente artigo apresenta dados e os interpreta quanto às razões do fracasso e desistência de alunos adultos nos primeiros níveis de um curso livre de inglês e os efeitos que alguns fatores exercem sobre os alunos e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Na coleta e análise de dados foram utilizadas entrevistas abertas, gravadas em áudio, em duas etapas. Após a primeira entrevista o seu conteúdo foi analisado e, após alguns meses, a pesquisadora revisitou os entrevistados, que puderam ouvir sua entrevista anterior e ler as análises, tendo a oportunidade de confirmar ou não a análise realizada e acrescentar mais dados aos que haviam sido antes colocados se necessário lhes parecesse. Os onze entrevistados apresentaram uma variedade de fatores que, segundo eles, provocaram seu fracasso e desistência. Os resultados da pesquisa apontam uma série de fatores associados ao fracasso e desistência dos alunos, cujos efeitos negativos são amplamente discutidos neste ensaio.

PALAVRAS-CHAVE

Fracasso; Desistência; Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

The other side of the joy to begin the study of a new language: data from the failure and dropout rate among learners

ABSTRACT

The process of learning a new language as an adult, particularly in the initial stages, is frequently characterized by favorable expressions of affection and not less by negative manifestations of discouragement, disappointment and dropout. The present paper presents data and interprets them concerning the reasons for failure and dropout of adult students in the first levels of private English courses and the effects that these factors have over the learners and the learning/teaching process. In the data collection non-structured interviews were carried out and recorded in two phases. After the first interview, their content was analyzed and, some months later the researcher revisited the interviewees, who could listen to their previous interview and read the analysis carried out, having the opportunity to express their opinion about the analysis and to add other factors they hadn't mentioned before. The eleven interviewees presented a variety of factors that according to them caused their failure and dropout. The results of the present research allowed the detection of a series of factors responsible for failure and dropout of students, whose negative effects are extensively discussed in this essay.

KEYWORDS

Failure; Dropout; Teaching and learning foreign languages.

Introdução

Realizar um curso de língua estrangeira é um sonho ou uma demanda do trabalho que exige do profissional uma capacidade ampliada de comunicação para além do âmbito local da sala de aula alcançando outras pessoas e empresas em outras partes do globo. Para desenvolver a competência de se comunicar na língua estrangeira, muitas pessoas vão enfrentar dificuldades e, algumas, nunca ultrapassarão o primeiro nível de adiantamento podendo ainda desenvolver marcas de traumas que as acompanharão pelo resto de suas vidas.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa² que teve por objetivo identificar os motivos de *fracasso manifestado na desistência* de alunos adultos nos primeiros níveis de um curso particular de inglês, analisar os efeitos que esses fatores geraram nos aprendizes e o processo de ensino/aprendizagem utilizado nas aulas de inglês a partir do discurso de alunos desistentes ou recorrentes em desistência.

O desafio de encontrar explicações para as desistências de alunos nos primeiros estágios de um curso livre de inglês trouxe motivação para a realização da presente pesquisa. O esforço visou, também, fornecer subsídios teóricos e práticos a professores das diversas línguas estrangeiras, diante de um escasso número de publicações em língua portuguesa nesse tema na área de lingüística aplicada e da falta de pesquisas sobre aprendizagem de línguas em cursos ou institutos particulares de línguas.

A formação do professor de língua estrangeira também foi foco secundário de interesse na pesquisa, pois a falta de compreensão teórica e empírica do fenômeno lingüístico como processo, por parte do professor que leciona a língua estrangeira, leva a uma prática pedagógica rodeada de mitos e crenças, repassados aos alunos, muitas vezes, futuros professores, sem uma atitude reflexiva sobre sua prática tanto quanto dos alunos sobre o processo do seu aprendizado.

O conhecimento de alguns fatores reais, causadores do problema estudado na pesquisa realizada, pode contribuir para uma melhor reflexão dos professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de qualquer língua estrangeira, no sentido de promover uma docência mais compensadora ou produtiva.

Fundamentação teórica

Os conceitos que fundamentaram a análise da investigação tomaram como base aspectos relevantes do processo de ensino-aprendizagem que pudessem contribuir para a identificação, compreensão e reversão dos fatores que levam o aprendiz de língua estrangeira a uma espécie de fracasso indiciado na desistência nos primeiros níveis do curso, frustrando suas expectativas quanto à realização da meta ou sonho de bem aprender uma língua estrangeira.

²SANTOS, Agada H. S. Motivos de fracasso e desistência nos primeiros níveis de cursos de inglês. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, 2003.

Nas reflexões sobre a prática pedagógica percebe-se que há muitas diferentes maneiras de ensinar e na análise do aprendizado do aluno vê-se que há múltiplos diferentes modos de aprender. Isso tem sido explicado como resultados práticos de uma força orientadora geral ou filosofia de ensinar e aprender, que dá rumo ao trabalho do professor e ao processo de aprendizagem do aluno.

Almeida Filho (1993) formulou parâmetros conceituais para essa força orientadora do trabalho do professor oriunda de uma *cultura de ensinar* e da forma de aprender do aluno emergindo de uma *cultura de aprender* ao observar que:

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistência e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua- alvo. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.12).

A relação existente entre a afetividade do professor (motivações, atitudes e estados emocionais para ensinar) com a afetividade dos alunos é também prevista por esse autor brasileiro e discutida por Roa Polanco (1989) numa pesquisa com dados de situações de ensino e aprendizagem colhidos na Colômbia. Essa autora confirma em suas observações e análises que os filtros de professores e alunos numa sala de aula influenciam-se mutuamente.

A resistência de alunos a uma inovação por aprendizagem auto-orientada, resultante de aprendizagens anteriores é relatada também em Barcelos (1999) a partir de uma pesquisa realizada em São Paulo por Carmagnani (1989).

Krashen (1987: 74) mostra que forçar a produção prematura antes que o aluno tenha construído competência suficiente através de insumo compreensível, seja talvez a ação que mais provoque a ansiedade nas aulas de língua. O mesmo autor sugere como insumo ideal aquele que contém uma estrutura somente um pouco além da que já é dominada pelo aprendiz, demonstrando que o insumo incompreensível pode provocar grande ansiedade no mesmo, aumentando em consequência a adversidade do seu filtro afetivo. Ele ainda defende que a disponibilidade de insumo I+0, aquele que não traz praticamente nada de novo para o aprendiz, durante as aulas pode igualmente levar o aluno à desmotivação para a aprendizagem da nova língua.

Para trabalhar a formação do professor, sugere-se que ele tenha acesso a teorias e princípios autorizados pela academia ou universidade, a resultados de investigação, a estratégias e técnicas justificáveis de ensino e que, ao mesmo tempo, aprenda a monitorar as suas aulas com base na fundamentação teórica oferecida, a olhar criticamente para sua própria prática e refletir sobre ela na busca de compreensão dos fatos (ABRAHÃO, 2001).

O papel do professor na auto-observação crítica no que se refere a sua maneira imaginária de agir e a sua real maneira de agir é destacado por Cardoso

(2002), que sugere que se busquem subsídios tanto na prática quanto na teoria que possam levar gradualmente à mudança de postura em sala de aula.

Conforme Richards (1998), os programas de formação de professores são embasados pelas diferentes concepções de ensino, tais como: ensino como ciência, ensino como teoria e filosofia e ensino como arte ou artesanato. Essas concepções definem os procedimentos a serem utilizados e os conteúdos previstos para serem trabalhados pelo futuro professor. Ainda com relação aos cursos de formação Almeida Filho (1999) sugere que sejam destinadas mais horas para as aulas de Prática de Ensino na língua-alvo do que as tradicionalmente praticadas nos currículos defasados dos cursos de Letras em nosso país.

Para uma melhoria no ensino de línguas e realização de uma prática crescentemente mais consciente, não fundamentada apenas em crenças, é ressaltada também por Felix (in ALMEIDA FILHO, 1999, p.96) a necessidade da formação continuada do professor que venha permitir a esse profissional explicar a sua prática e os resultados obtidos com explicitude e articulação.

Na visão de Gardner (1985), quando um aprendiz vem com o desejo de aprender uma língua estrangeira, esse desejo pode "minguar" já a partir de uma primeira aula aborrecedora. Como resultado, o aprendiz ficará ansioso pelo final da aula, olhando para seu relógio, bocejando ou às vezes dormindo. Está aí a grande responsabilidade do professor em criar condições compensadoras, a fim de estimular os alunos de evitar que os mesmos desistam do curso.

Uma das formas de atrair a atenção e o engajamento do aluno na aula de línguas é buscar trazer os interesses reais do aluno ao contexto da aula. Almeida Filho (1993, p.36) sugere o emprego do ensino comunicativo, que pode ser descrito como:

Aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades levantantes / tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

As colocações anteriores podem ser reforçadas com a idéia de que a fluência dos aprendizes pode ser prejudicada pela recorrência excessiva ao uso de regras durante a produção. Krashen (1987, p.16), em sua *Hipótese do Monitor*, defende que "O super-uso de regras em conversações pode conduzir a problemas, por exemplo, a um estilo de fala hesitante e desatenta para o que o parceiro de conversa está dizendo."⁷

Outro fator, cuja importância e interferência no processo de ensino-aprendizagem, é a relação professor x aluno, bastante discutida por Williams (1999), Stevick (1980), Romão (2000) e Krashen (1987). O comportamento autoritário do professor, que é supostamente destinado a construir a confiança dos alunos no

⁷The over-use of rules in conversation can lead to trouble, i.e. a hesitant style of talking and inattention to what the conversation partner is saying."

seu próprio potencial para a aquisição da segunda língua é questionado por Stevick (1980:238). Esse autor afirma que: "O professor deve ser confiante, mas não tirano, exercitar controle total, mas também incentivar a iniciativa dos alunos". Romão (2000), ao falar da relação professor-aluno, aponta que a raiz da posição de um professor muito autoritário, que impõe um ritmo frenético em sua própria atividade e espera que os alunos o absorvam para e aprendam os conhecimentos por ele ensinados com segurança.

Krashen (1987, p.59) também destaca o relacionamento do professor com a classe de aprendizes como parte do processo:

Acima de tudo, existe um relacionamento para manter com a turma de aprendizes, envolvendo fatores tais como interpretações de atitudes e sentimentos, ansiedades sobre manter status e popularidade, e medos quanto a perda da face.

Além dos padrões de atividades da sala de aula, as rotinas pelas quais alunos e professores desempenham seus papéis, sabe-se que os complexos fatores psicológicos estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A capacidade de um professor perceber todo o processo de ensino e aprendizagem é nomeada por Prabhu (1987) como "senso de plausibilidade". Essa capacidade é desenvolvida por muitos, porém, nem todos os professores ao longo da carreira conseguem detectar sinais de cansaço, engajamento, aceitação e rejeição por parte do aluno e depois tomar providências para reverter a situação, evitando as frustrações dos mesmos.

Para saber se deve corrigir e quais os momentos certos de corrigir a produção do aluno, o professor precisa ter conhecimentos e sensibilidade. Esse assunto é alvo de estudos coligidos e desenvolvidos por Krashen (1987, p.117), nos quais ele concorda que o erro deve ser corrigido quando o objetivo é a *aprendizagem* (aprendizagem formal) e não quando o objetivo é a *aquisição* (processo natural). Mesmo que a meta seja a aprendizagem com foco na gramática, não devem ocorrer correções o tempo todo e incidindo sobre todos os erros.

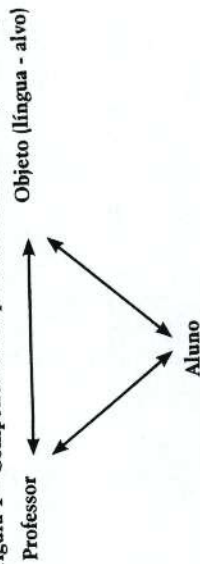
Lightbown & Spada (1993) dizem que o erro deve ser visto como parte natural da aprendizagem e, se os alunos forem interrompidos constantemente, eles podem sentir-se frustrados, inseguros e ofendidos.

Almeida Filho (1993) propõe que problemas gramaticais detectados no decorrer da aula com o uso da língua podem ser trabalhados em momentos posteriores, técnica que ele denomina de "ilhas de sistematização", evitando interromper o fluxo comunicacional de sentidos na aula.

Durante o período da pesquisa houve uma visão mais clara desta pesquisadora sobre a relação estrita que existe entre os componentes do processo de aprendizagem: professor X aluno X objeto. Em primeiro lugar o professor deve conhecer muito bem o objeto, a língua que ele ou ela se propõe a ensinar. É

de extrema importância, também, que ele conheça bem seu aluno, como ele é, como ele aprende, suas condições emocionais, enfim, todos os quesitos para a caracterização do aluno. No entanto, esse conhecimento deve ser do aluno em dinâmica com a língua objeto de estudo e não descontextualizado. Se o professor conhecer bem o aluno e o objeto, ele vai saber como chegar ao objeto e levar o aluno até ele, fazendo o aluno compreender e apropriar-se do objeto. Conforme a visão que o professor tenha sobre o comportamento do aluno, ele escolherá ensinar os tópicos que considera essenciais para num determinado momento da aula como, por exemplo, determinados tempos verbais, substantivos, adjetivos etc. Todos os três componentes do processo de ensino e aprendizagem estão interligados, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 1 - Componentes do processo de ensino / aprendizagem



Fonte: A autora (2003)

Para Cardoso (2002) é indispensável que o professor se conscientize do seu papel em sala de aula, que observe e seja crítico em relação à maneira como imagina agir e como age na verdade, para que busque subsídios tanto na sua prática quanto na teoria que o leve a mudar sua postura em sala de aula, se essa mudança for por ele almejada. Muitas vezes, o professor tem consciência de que necessita mudar algum aspecto da sua prática, só que lhe faltam respaldo teórico e vivência da prática que o incentivem a promover mudanças. Ela considero necessário, também, que o professor tenha consciência de que qualquer mudança não é realizada imediatamente, mas que é um processo longo, repleto de avanços e retrocessos, que precisa ser muito desejado pelo professor para que esse obtenha sucesso.

Outra questão, resultante da fala com uma das entrevistadas, para ser refletida é a pressão externa interveniente no processo de ensino/aprendizagem, que deve ser cuidadosamente observada e trabalhada pelo professor. A relação professor x aluno x objeto de estudo (língua-alvo) x os efeitos que a pressão externa (social, familiar, empresarial e escolar) exercem sobre essas relações precisam ser pensados, conforme pode ser visualizado na figura a seguir.

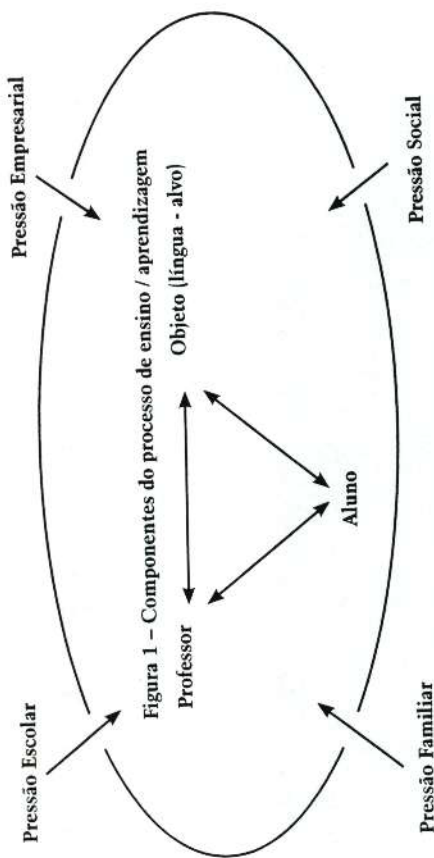


Figura 1 – Componentes do processo de ensino / aprendizagem

Além do foco sobre aspectos culturais, atitudinais e teórico-metodológicos apresentados neste artigo, estudos mais aprofundados referentes aos fatores emocionais como a motivação, auto-estima, ansiedade, inibição, capacidade de arriscar-se e empatia, que são tidos na literatura como intervenientes no processo de ensino-aprendizagem foram aqui realizados.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa foi guiada pela abordagem qualitativa de análise e o instrumento utilizado para o levantamento dos dados foi a entrevista aberta com duração variável, realizada com 11 adultos que, após iniciarem mais de um curso de inglês, desistiram no começo do mesmo e ainda não obtiveram sucesso na meta de se comunicar nessa língua, segundo a sua própria percepção.

A entrevista foi realizada em dois momentos. No primeiro encontro com o entrevistado foi efetuada a seguinte pergunta: “- Você me falou que já iniciou vários cursos de inglês, porém não foi bem sucedido/da. Eu gostaria de saber sobre a realidade que você vivenciou, mais especificamente, gostaria que você me falasse sobre os motivos que o/a levaram à desistência?”. Essa pergunta foi feita ao entrevistado sem nenhuma interferência durante sua resposta, dando-lhe a oportunidade de se manifestar livremente.

Após alguns meses decorridos da primeira entrevista, houve um segundo encontro com cada um dos entrevistados. Os mesmos tiveram a oportunidade de ouvir a sua entrevista anterior e ler a análise feita pela pesquisadora e, em seguida, foi efetuada a seguinte pergunta a cada um: “- Depois de ouvir a sua entrevista anterior e ler os resultados da análise efetuada por mim, gostaria de saber se você concorda com o que está escrito na análise e se você tem algo mais a acrescentar sobre suas desistências dos diferentes cursos de inglês?”. A entrevista foi informal e realizada no local indicado como de preferência do entrevistado

para que o mesmo tivesse a oportunidade de se manifestar livremente, dando à pesquisadora condições de fortalecer também a confiabilidade de suas informações prestadas e consequente análise. Para facilitar a coleta e análise dos dados, as entrevistas foram gravadas em fita cassete e parcialmente transcritas.

A técnica utilizada para a análise foi a exploração do conteúdo do discurso dos informantes, com o propósito de identificar os fatores causadores do problema em estudo. A utilização desse recurso de obtenção do depoimento do entrevistado é vantajosa, segundo Laville (1999), porque permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos e projetos. A metodologia de análise do conteúdo das entrevistas emprega uma técnica que, além de permitir a análise do conteúdo manifesto, nos dá pistas para identificar o que se encontra latente na fala dos entrevistados e por meio delas permite o avanço na análise.

Após a transcrição e análise individual das entrevistas, foi elaborada uma relação de fatores causadores de desistência, mencionados pelos entrevistados e uma relação de alguns efeitos que os fatores de desistência geraram nos mesmos. Essa lista foi analisada numa tentativa de agrupar, num quadro demonstrativo, certos fatores repetidos, que foram comparados e contrastados com a teoria previamente apresentada e constante na Fundamentação teórica da dissertação. Houve também uma abertura para a identificação de novos fatores causadores do problema estudado mediante uma análise do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira pelo qual o aluno desistente passou.

Fatores que geraram a frustração do sonho e a evasão dos aprendizes

A análise dos depoimentos dos aprendizes participantes revelou que a *pro-dução precoce e desrespeito ao período silencioso*, mencionados por Krashen (1987:5.) e Shumann apud Krashen (1987:131) como causadores de ansiedade nas aulas de inglês, apareceu em primeiro lugar entre todos os fatores mencionados. Seis (06) entrevistados declararam que essa foi uma das causas de sua desistência do curso de inglês que freqüentavam.

A2: “ Nos estudos de roda, onde todos tinham que falar... então eu já ficava apavorado quando chegava a minha vez.”

A11: “Quando fui para o livro 1 então ela começou a fazer muitas perguntas na sala e eu desisti [...]. Todo mundo tinha que falar, né? Ai, às vezes, eles chamavam meu nome. Eu ficava com medo assim, dava uma palpitação, o coração começava a acelerar, começava, às vezes, a suar, ficava nervosa porque eu tinha medo de errar.”

Os efeitos gerados nos alunos em função dessa exigência foram: alta pressão, revolta, perda da autoconfiança, ansiedade, bloqueio, inibição, medo e tensão.

Em segundo lugar aparece o *Insumo incompreensível*. Dos onze entrevistados cinco (05) se manifestaram a respeito da dificuldade de compreender o que o professor falava em sala de aula e, também, o insumo apresentado através de áudio e vídeo como fator de desistência.

A4: "Não cheguei a terminar porque a professora chegava só falando inglês e eu ficava intimidada com isso. E aí desisti."

A5: " Você só podia falar inglês. Então, assim, eu não entendia nada que a professora falava[...]."

Isso gerou inibição, medo do ridículo, trauma, ansiedade, insegurança e descrença dos alunos na possibilidade de vir a aprender a língua-alvo.

Em terceiro lugar aparecem os *conflitos gerados na cultura de aprender e ensinar* línguas como fatores de desistência. Cinco (05) entrevistados puderam ser enquadrados nesse item. Um dos conflitos é o imaginário vendido por muitos cursos de inglês que convence o aluno de que ele vai aprender a língua estrangeira num curto espaço de tempo e de forma dinâmica (fácil, possivelmente!).

A7: "O inglês não é assim uma língua difícil de se aprender. Digamos que é até dinâmica, versátil né. Se, sei lá, se faz o pessoal gostar daquilo, só aprende aquilo de forma espetacular. O tempo que se perde com aquela disciplina é mínimo."

Por não haver correspondência entre a cultura de aprender do aluno e a cultura de ensinar do professor os entrevistados revelam que a insegurança, decepção, ansiedade, revolta, descrença, medo de se arriscar, rejeição, inflexibilidade e indignação foram os efeitos percebidos.

O quarto fator de desistência mencionado por cinco (05) entrevistados é a *percepção da falta de preparo do professor*.

A3: " Então eu acho que o professor estava meio perdido. Ele não sabia se ia atrás daqueles que já sabiam ou daqueles que não sabiam nada. Então a minha primeira dificuldade foi aí."

A9: " Eu comecei com um professor na escola secundária que só sabia o verbo to be. Era o único que ele sabia e durante o ano inteiro a gente tinha que escrever o verbo to be."

Ao terem a percepção de que o professor não sabia a língua, não sabia lidar com o aluno, não levava em conta o meio social ou não levava em conta o objetivo do seu aluno de aprender a língua-alvo, os entrevistados sentiram insegurança, desânimo e descrença o que, segundo eles, os fez desistir.

Em quinto lugar apareceu a *utilização do método gramatical sem interação real*. O fato de o professor só se preocupar com o objeto que é a língua, submeten-

do o aluno à execução exaustiva de exercícios mecânicos enfocando a gramática, foi citado por três (03) alunos como fator de desistência.

A7: "A maneira como ele trabalhava. Era muito frio [...] só gramática. A maior parte dos trabalhos e aula, gramática em cima de gramática. Texto em cima de texto. Nada de conversação e tipo assim, relacionamento, né?"

A8: " Gramática. Só gramática. Eh! Matéria no quadro, matéria no livro, anotação, tarefa de casa, sem diálogo, sem conversação."

Em função desse tipo de abordagem na sala de aula os alunos sentiram desânimo, travamento e perda da motivação.

O sexto fator de desânimo e desistência presente no discurso dos entrevistados foi a *dificuldade de perceber o retorno de dinheiro e tempo investidos no curso*. Por falta de percepção da sua evolução, apesar do dinheiro e tempo gastos no curso, três (03) alunos desistiram do curso.

A1: "Fiquei uns dois anos, mas achei que eu não me desenvolvia. Sabe, a desistência foi uma coisa assim bem pessoal: - Será que vale a pena continuar? Eu sempre me perguntava. - Quanto tempo e eu não estou evoluindo! Então, sabe, eu esmorecia. A vontade ia esmorecendo e eu parava novamente."

A2: "Ah não! De novo o book 1. Eu parava, deixava passar o tempo e depois eu tentava de novo. Eu parava de novo, eu aprendia a ler um pouco. Não desentolvia, ou seja, não era cativado."

Em sétimo lugar aparece o *uso excessivo do monitor*. O excesso de auto-correção durante a fala, conduzindo a problemas de fluência ou incompreensão do interlocutor levou dois (02) alunos ao fracasso e à desistência.

A11: "Tem um detalhe, eu sou muito perfeccionista. Eu penso muito antes de falar para não falar besteira. Então eu acho que a insegurança que eu tinha, o medo de falar bobagem, de falar mal, talvez me reprimisse."

Os efeitos que os entrevistados perceberam foram os de se colocar na defensiva, sentir muita insegurança, enfrentar o medo de arriscar e de errar.

O *relacionamento negativo com o professor* figura em oitavo lugar. Dois (02) alunos mencionaram o professor autoritário, único detentor do conhecimento em sala de aula, sem paciência, inflexível ou sem entusiasmo para ensinar.

A7: "A minha vivência é que eu não gostava do professor. Eu detestava a professora. E a disciplina eu adorava, só que por causa dessa influência do professor em cima da disciplina ela perdeu o brilho, entende, ela perdeu a dinâmica. Por isso eu acabei desistindo do curso em si, procurando outra língua, um pouco mais, que tivesse um professor um pouco mais dinâmico, mais flexível."

Esse relacionamento ruim gerou decepção, revolta, desânimo, antipatia e desconforto nos alunos entrevistados.

O nono fator de desistência percebido na fala dos entrevistados é a correção excessiva. Dois (02) alunos se sentiram embaraçados, expostos ao ridículo e perderam a auto-estima porque eram constantemente interrompidos pela correção excessiva do erro por parte da professora.

A5: " Enquanto eu não falava uma palavra certa ela ficava me chamando atenção na aula toda, e assim ela expunha todos os alunos."

Em décimo lugar a *presença do insumo I+0*, que não traz novos desafios para o aluno, foi mencionada por um (01) entrevistado como o motivo que o levou a desistência.

A9: " Então todo dia tinha que escrever a mesma coisa, e isso era cansativo e enjoativo."

Esse entrevistado afirma que o fato de o professor repetir sempre o mesmo tempo verbal o fez sentir cansaço e desânimo.

Em décimo primeiro lugar, encerrando o quadro de fatores de desistência, aparece o *relacionamento negativo com os colegas*. Proveniente de um meio social diferente do dos seus colegas, uma (01) entrevistada relata problemas de relacionamento com os colegas como causadores de inibição e medo, levando-a a desistência.

A11: " Eles já chegavam agitando e, sabe, querendo dar uma de bom, se achar e eu como era tímida e envergonhada não tinha esse estilo. Aí eu tinha mais vergonha de me expor."

Após a conclusão do levantamento das categorias representativas de fatores promotores de desistência observados no discurso dos alunos desistentes entrevistados, passou-se à elaboração do quadro a seguir, relacionando os fatores em seqüência conforme o número de citações por fator, bem como uma relação dos efeitos que cada fator gerou nos aprendizes.

	Fatores Causadores da Desistência	Efeitos Gerados no Aluno	Nº cit	%
1	Produção precoce e desrespeito ao período silencioso	Alta pressão, revolta, perda da autoconfiança, ansiedade, bloqueio, inibição, medo, tensão	06	54,54
2	Insumo incompreensível	Inibição, medo do ridículo, trauma, ansiedade, insegurança, descrença.	05	45,45
3	Conflitos gerados na cultura de aprender e ensinar	Insegurança, decepção, ansiedade, revolta, descrença, medo de arriscar, rejeição, inflexibilidade, indignação	05	45,54
4	Percepção de falta de preparo do professor	Insegurança, desânimo, descrença	05	45,54
5	Utilização do método gramatical sem interação real	Desânimo, bloqueio (travamento), perda da motivação	03	27,27
6	Dificuldade de perceber o retorno de dinheiro e tempo investidos	Perda da motivação, ansiedade, desestímulo, desânimo	03	27,27
7	Superuso do monitor	Posição defensiva (falta de autoconfiança), insegurança, medo de arriscar, medo de errar	02	18,18
8	Relacionamento negativo com o professor	Decepção, revolta, desânimo, antipatia, desconforto	02	18,18
9	Correção excessiva	Embaraço, exposição ao ridículo, perda de auto-estima	02	18,18
10	Presença de insumo I + 0	Desânimo, cansaço	01	9,09
11	Relacionamento negativo com os colegas	Inibição, medo, comportamento defensivo	01	9,09

Lista 1 - Fatores de Fracasso e Desistência

Fonte: A autora (2003)

Obs: Os dados contidos no quadro acima são cumulativos, visto que cada entrevistado teve a oportunidade de manifestar mais de um fator de insucesso e desistência, portanto, a soma da porcentagem não poderá ser 100%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa tinha-se o propósito de descobrir porque tantos alunos desistiam durante o primeiro nível de um curso de inglês ou não continuavam o avanço para um próximo nível, aqui especificamente levando-se em conta a língua inglesa como língua-alvo.

Com a conclusão da pesquisa, pôde-se conhecer, além dos motivos que geraram a frustração do sonho ou meta otimista de se estudar uma língua estrangeira, dados sobre o efeito que os fatores de desistência geraram nos alunos entrevistados, bem como elementos sobre as expectativas do que seria, por contraste, um ambiente, professor, turma, e metodologia ideais para a aprendizagem de uma língua estrangeira (questão ainda não abordada neste artigo), que ofereceu à pes-

quisadora subsídios e idéias para o prosseguimento da pesquisa mais adiante.

Os resultados principais da pesquisa apresentaram como fatores geradores de desistência (e fracasso, em vários casos) a produção precoce com desrespeito ao período silencioso, o insumo incompreensível, os conflitos gerados na cultura de aprender e ensinar, a falta de preparo do professor, a utilização do método gramatical sem interação real, a dificuldade de perceber o retorno de tempo e dinheiro investidos, o super uso do monitor, o relacionamento negativo com o professor, a correção excessiva, a presença de insumo I+0 e o relacionamento negativo com os colegas.

Uma reflexão mais aprofundada sobre os caminhos para a formação do professor de língua inglesa e a relação professor x aluno x objeto de estudo, também foi possibilitada pela investigação. O desenvolvimento das competências de ensinar e da confiança para ensinar são um bom ponto de partida para professores inexperientes, que devem seguir um processo dinâmico de autodescoberta e auto-renovação, na medida em que abordagens espontâneas podem evoluir e renovar-se. É preciso que os cursos universitários de formação de professores de língua destinem mais tempo para um estudo mais profundo sobre a relação teoria-prática, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre situações de ensino que esses profissionais vivenciam e a busca de soluções para os problemas encontrados.

É relevante que alunos e professores tenham acesso a teorias e princípios, resultados de investigação aplicada, estratégias e técnicas de ensino para poder administrar melhor todo o processo de ensino/aprendizagem enquanto ele é vivenciado e analisado.

Ciente do que acontece fora e dentro da sala de aula, o professor conseguirá cumprir melhor a sua tarefa de escolher o nível certo e a turma adequada, na qual seus alunos vão estudar, escolher o material didático que auxilie o aprendiz a adquirir os conhecimentos adequados, escolher através de que metodologia a língua será ensinada, saber como, quando e com que frequência os erros devem ser corrigidos, avaliar o rendimento dos alunos e, além de tudo isso, manter um bom relacionamento com seus aprendizes.

Recomenda-se a leitura integral da dissertação, base deste artigo, porque nela, além dos fatores de desistência foram destacados outros aspectos do processo de ensino/aprendizagem que poderiam ser mais profundamente trabalhados. Dentre eles figura o simulacro presente na prática de uma professora, que decorava e encenava as aulas para cumprir seu estágio do curso de letras. O mesmo fato também foi percebido na fala de uma entrevistada relatando que em sua sala os alunos fingiam que aprendiam e o professor fingia que ensinava. Isso merece um questionamento sobre a qualidade dos cursos de formação de professores de língua inglesa.

A padronização de métodos e procedimentos de ensino, que desrespeitam diferenças individuais bem como critérios de triagem para a classificação dos

alunos em níveis foram levantados ao longo da pesquisa.

Uma melhor análise sobre o efeito da pressão externa e estruturação dos cursos de inglês para que se obtenha uma aprendizagem espontânea, que vise a aproximação dos povos e culturas através do exercício do entendimento e tolerância culturais no plano individual do aluno poderia ser alvo de estudos mais aprofundados.

Comprovou-se, ainda, de forma marcante, na fala dos entrevistados, a formação de uma cultura de aprender baseada nas experiências previamente vividas pelos alunos. Em cada entrevista notou-se marcas deixadas por antigos professores, colegas e ambientes de sala de aula que projetaram expectativas negativas ou positivas para futuras experiências de aprendizagem de uma nova língua.

Apesar de não mencionada diretamente por nenhum entrevistado, tem-se ciência de que a questão ideológica pode igualmente influenciar o processo de ensino/aprendizagem, tanto o professor como profissional em suas ações em sala de aula, quanto o aluno, no sentido de se manter receptivo a uma nova cultura que venha a ser veiculada durante a aula. Portanto, a conscientização do professor e do aluno permitirá um conhecimento sobre suas crenças, mitos e pressupostos culturais sobre como ensinar e aprender línguas e, dessa forma, poderá favorecer mudanças na práxis do professor através do despertar e da desmistificação do processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão permanente e análise consciente que um professor faz sobre suas próprias aulas, apoiado por um vasto universo de leituras resultantes de pesquisas realizadas, participação em congressos, cursos, seminários e viagens, permitem um maior esclarecimento e apropriação das operações lingüísticas, possibilitando questionamentos e transformações, teóricas e práticas, na sua vivência profissional, passando a exercer uma prática consciente em vez de seguir um receituário prático de atividades para a sala de aula.

As reflexões finais aqui desenvolvidas podem indicar caminhos para a realização de pesquisas futuras, porque muitas dúvidas, incertezas, mudanças e questionamentos continuam a existir sobre o processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que a língua é uma manifestação de vida, cultura e relações sociais de um povo, permanentemente em movimento e sujeita a percalços ao longo do caminho.

Espera-se com compartilhamento das informações obtidas através do estudo realizado, também, contribuir para proporcionar a mais pessoas a concretização e alegria de alcançar a meta de comunicar-se numa língua estrangeira na presente e próximas gerações.

REFERÊNCIAS E FONTES CONSULTADAS

- ABRAHÃO, Maria H. V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, (37) p. 61 -81, jan./jun. 2001.
- AFINI CARDOSO, S. *Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira em classes de adolescentes*. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2002.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender línguas (inglês de alunos de Letras)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.
- BROWN, H. D. Affective variables in second language acquisition. *Modern Language Journal* 56, p.218-244, 1972.
- _____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood, Cliffs. N.J.: Prentice Hall Regents, 1994.
- _____. *Principles of language learning and teaching*. 4a.Ed. New York: Prentice Hall -Regents, 2000.
- BROWN, R. *A first language*. Cambridge: Harward Press, 1973.
- CANALE, M & SWAIN. Theoretical Bases of Communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n.1. 1980.
- CARROL, J. B. *The prediction of success in intensive language training*. In GLASER, R. Training Research and Education (p. 87-136) Pitsburg, PA: University of Pitsburg Press, 1962.
- CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores interagindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, 29:21-36, jan/jun, 1997.
- CHOMSKY, N. "Principles and Parameters in Syntactic Theory." In: Hornstein, N, and Lightfoot, D. *Explanation in linguistics*. New York: Longman, 1981b.
- DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman, 2001.
- DULAY, H. And BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*. Issue 24:37-53, 1974.
- DULAY, H; BURT, M and KRASHEN, S. *Language two*. New York : Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. *Classroom second language development*. UK: Prentice Hall International Ltda, 1988.
- FERREIRA, N. T.e EIZIRIK M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar., 1994.
- FREIRE, G. *Pedagogia do oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and language learning - the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R. and LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Ma: Newbury House Publishers, 1972.
- HORWITZ, E. K. Horwitz, M.B., & Cope, J.A. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132, 1986.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- _____. *Principles and practice in second language acquisition*. UK: Prentice Hall International, 1987.
- LANZONI, H. de Pádua. *Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1998.
- LAVILLE, Christian. e Dionne, Jean. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

- LIGHTBOWN: & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LITTLEWOOD, W. T. *Foreign and second language learning*. USA: Cambridge University Press, 1984.
- MELLO, G.B.R. Contribuições para o estudo do imaginário. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar., 1994
- MOITA LOPES, L. P. Da. *Oficina de lingüística aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- REVES, T. Individual differences in language learning: The initial stages. *Trabalhos de Lingüística Aplicada 10*. IEL:UNICAMP, 1987.
- RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS J. C. and RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RIVERS, W. M. *Communicating naturally in second language*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- RAMAGE, K. *Motivational factors and persistence in foreign language study*. San Francisco: San Francisco State University, 1986.
- ROMÃO, J. E. *A relação professor/aluno*. Curso desenvolvido em Joinville em fevereiro de 2000.
- ROA POLANCO, D. *Afeto e insumo lingüístico no processo de ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira de tipo instrumental na Colômbia*. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Unicamp, 1989.
- SILVA, Kátia M. *Convergência e contradição entre uma abordagem desejada e uma abordagem real do ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2001.
- STEVICK, E. *Memory, meaning and method*. Rowley, Ma: Newbury House, 1976.
- _____. *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Ma: Newbury House, 1980.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. 2.ed. NY: Estados

Unidos da América: Longman Inc., 1989.

VIANA, Nelson. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. Campinas, 1990.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José

Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILLIAMS, M. BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. A social constructivist approach. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

YORKEY, R.C. *Study skills for students of English as a second language*. Mc Graw-Hill Book Company, 1970.