

# **O PROGRESSO NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

MAYRA CRISTINA FERNANDES ALMEIDA<sup>1</sup>

RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O objetivo da pesquisa foi conhecer como professores de língua inglesa, ensinando para crianças entre 6 e 10 anos de idade, percebem e dão sentido ao tema “progresso no aprendizado” da língua e que desdobramentos essa percepção tem no processo educativo promovido, segundo suas experiências com o ensino em sala de aula. Os dados foram levantados por meio de um questionário contendo 11 perguntas sobre o tema da pesquisa e outros fatores correlatos ao tema, próprios do processo educativo e das habilidades de comunicação esperadas para a formação, e tratados com base em análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 3 professoras atuando em 2 instituições especializadas no ensino da língua inglesa, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Com base nos dados concluímos que a concepção das professoras entrevistadas, sobre o que entendem por progresso no aprendizado da língua e que indícios observam desse progresso no processo educativo, influencia diretamente no desenvolvimento da aprendizagem do conhecimento da língua, e que essa influência vem marcada pelo planejamento das ações de ensino e pela qualidade da relação professor-aluno, envolvendo principalmente questões afetivas nesse processo.

**PALAVRA-CHAVES:** Aprendizagem, Ensino da Língua Inglesa, Processo Educativo.

## **ABSTRACT**

The aim of this research is to understand how teachers of children between 6 and 10 years old accomplish and give sense to the “learning progress” of the English language. Also, its purpose is to determine what improvements have occurred in the educational process as a result of their teaching experiences in the classroom. The data was collected by means of a questionnaire consisting of 11 questions and other correlating factors related to the educational development of communication skills expected in academic education. This served as the basis for content analysis. Three teachers working in two English language

---

<sup>1</sup> Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia

<sup>2</sup> Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia

schools in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, participated in the research. Based on the data collected, it was concluded that the perception of the teachers interviewed in the regard to what they understand about the progress of English learning and the evidences they observed in this progress in the educational process, directly influence the development of language learning. This influence is marked by the planning of educational procedures and by the quality of teacher-student relationships, mainly involving affective attitudes in this process.

**KEYWORDS:** Learning, English language teaching, Educational Process.

## INTRODUÇÃO

Segundo Ferreira (2010), pela linguagem o homem comunica e age sobre o mundo, sobre suas relações e sobre si mesmo. Assim também é a Língua Estrangeira (LE), uma importante forma de mediação simbólica entre o sujeito e o mundo, especialmente na atualidade.

Diariamente somos atingidos por informações, marcas, propagandas, filmes, músicas internacionais, muitas vezes veiculadas numa LE, sendo a língua inglesa a mais usada, tornando-se assim, o principal instrumento de alcance social desses meios. Nas últimas décadas a língua inglesa vem se tornando uma importante ferramenta de comunicação e expressão, no contexto social. Nessas circunstâncias, cada vez mais cedo as crianças entram em contato com a língua inglesa e também começam a aprendê-la. Inclusive, existe hoje uma gama de jogos e aplicativos móveis para que a criança aprenda inglês em casa, quando quiser e brincando.

Ao estudar inglês procura-se desenvolver o que é chamado de habilidades da comunicação. Essas habilidades permitem que a comunicação seja estabelecida por diversas vias como, por exemplo, a visual e a auditiva. Para o aprendizado de uma LE as habilidades da comunicação norteiam, de maneira geral, esse processo. Reconhecidos testes internacionais como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o IELTS (*International English Language Testing System*) que avaliam o nível de inglês baseiam-se na combinação dessas habilidades. No caso da Língua Inglesa elas podem ser reconhecidas como *reading*, *writing*, *listening* e *speaking* – leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral. O desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa também se constitui por meio dessas habilidades, promovidas pelo ensino.

Contudo, os atores do processo – professor e aluno – também são fatores importantes no ensino e aprendizagem da língua inglesa, porque por meio deles a escolha e gestão do material, o planejamento de atividades, a apresentação e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de comunicação necessárias, o envolvimento nas tarefas, o progresso no aprendizado, entre outros, serão realizados no processo ensino-aprendizagem.

Dos atores mencionados, colocaremos nossa atenção no professor, e mais especificamente em sua experiência com o ensino da língua inglesa. Vemos a importância do professor não somente porque um aprendizado eficaz também depende de sua atuação no ensino, mas porque pode perceber aspectos importantes do processo de aprendizagem, que ajudam a entender a experiência de aprendizado da língua inglesa. Partimos da premissa de que a percepção do professor em relação ao processo de aprendizagem influencia sua prática de ensino e, como consequência, o aprendizado dos estudantes.

O professor tem a possibilidade de apresentar ao aluno um novo universo, novos conhecimentos, novas ideias e percepções, no ensino da língua inglesa que amplia a visão de mundo e contribui para o desenvolvimento do estudante. Do mesmo modo, acreditamos que percepções e ideias do professor sobre sua prática de ensino, e os resultados obtidos em sala de aula, possam também ampliar os horizontes das discussões acerca do processo ensino-aprendizagem. Borges (2008) comenta que um fator importante do processo ensino-aprendizagem, são as crenças de professores sobre o ensinar e o aprender.

Entendendo ser importante investigar aspectos ligados ao progresso no aprendizado formal da língua inglesa, destacando a percepção do professor sobre esse assunto, realizamos uma pesquisa qualitativa, visando conhecer opiniões, crenças e expectativas do professor a respeito, e como ele caracteriza esse progresso segundo sua experiência no ensino.

A pesquisa foi realizada junto ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Uberlândia (PIBIC/CNPq/UFU), desenvolvida no período de agosto de 2015 a julho de 2016, com professores atuando em instituições especializadas no ensino da língua inglesa, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A pesquisa enfatizou as percepções e expectativas desses professores, sobre o sentido do termo “progresso no aprendizado”, para conhecermos como caracterizam esse termo, como veem seus desdobramentos no processo educativo e que fatores podem estar relacionados a esse progresso, tomando como base as habilidades de comunicação acima mencionadas.

Este trabalho discute resultados dessa pesquisa, e seu propósito é contribuir com discussões sobre aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, de acordo com o tema que investigamos, valorizando a experiência do professor.

Sendo uma pesquisa qualitativa não há intenções de generalizar a análise dos dados, mas examinar informações específicas sobre o tema em foco, acrescentando-se a essa discussão, a experiência docente dos professores entrevistados, e que podem servir como pontos na pauta geral de discussões e pesquisas sobre o ensino da língua inglesa, no Brasil.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Para realizar a investigação proposta, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, com amostragem não probabilística, obtida por acessibilidade. Nesse tipo de pesquisa, busca-se descrever as características de determinado fenômeno ou população, estabelecendo-se relações entre variáveis (Gil, 1999).

Para a coleta dos dados, foi elaborado um questionário preparado segundo o propósito da pesquisa, para ser respondido por escrito. Questionários de pesquisa podem ser definidos como uma técnica de “investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. (Gil, 1999, p. 128).

O questionário continha 11 questões dissertativas que, além da pergunta que envolvia diretamente o tema em foco, abordavam também questões relacionadas com metodologia e estratégia de ensino, relação professor-aluno, aprendizagem da leitura, da escrita, da compreensão e da expressão oral, vistos como fatores relacionados ao tema da pesquisa, com a intenção de constituir um quadro geral sobre a percepção dos professores, envolvendo também, na análise, essas variáveis importantes. Esses aspectos foram tratados como categorias de investigação, examinados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Como critério de seleção dos sujeitos de pesquisa, foi definido que deveriam ser professores(as) com experiência mínima de 5 anos na área de ensino de línguas para crianças entre 6 e 10 anos de idade, atuando em instituições especializadas no ensino de línguas, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

A faixa etária escolhida justifica-se por este ser, segundo Glozman (2014), um período crítico no desenvolvimento, em que se pode observar na criança, maior controle voluntário no monitoramento de sua atividade de aprendizagem. O critério tempo de experiência docente apoiou-se nos estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, em que esse autor mostra que a partir do quinto ano de docência, um repertório pedagógico vai se consolidando, o professor apresenta mais confiança no ensino que promove e crescente

conscientização sobre meios e resultados do processo ensino-aprendizagem, em relação ao professor iniciante.

Obtivemos a colaboração voluntária de 2 instituições de ensino na cidade que, em função dos critérios definidos, indicaram professores de seu quadro docente. Uma instituição possuía 2 professoras de acordo com os critérios, e outra possuía 1 professora, definindo-se, assim, o total de 3 sujeitos de pesquisa. A equipe realizadora da pesquisa entrou em contato com as professoras indicadas para fazer o convite formal. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi devidamente apresentado, a pesquisa explicada e os aspectos éticos comunicados. O Termo foi assinado pelas professoras que, voluntariamente, aceitaram participar e contribuir com a pesquisa.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, indicamos, neste trabalho, as professoras por meio de letras: a professora A, com 5 anos de experiência; professora B, com 10 anos de experiência; e professora C, com 19 anos de experiência no ensino de língua inglesa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados foram inicialmente analisados em separado por categorias referentes às perguntas feitas, interpretando-se os conteúdos das respostas, buscando com isso compor quadros reflexivos dos resultados obtidos. Esses quadros refletiam os principais elementos ou fatores apontados por cada professora, em suas respostas.

Num segundo momento, esses quadros foram estudados e seus dados correlacionados, de modo a se obter uma visão geral dos sentidos atribuídos e dos fatores relevantes, com destaque para a concepção de progresso no aprendizado.

Começaremos a análise e discussão dos resultados, pelo modo como as professoras entrevistadas caracterizaram o termo “progresso no aprendizado”, segundo entendem de seu sentido e suas especificidades, e também em face de suas experiências com o ensino.

### **Concepção de progresso no aprendizado**

Progresso no aprendizado e avaliação escolar são temas interconectados, uma vez que progressos precisam ser considerados sob algum critério que, de alguma forma, defina avanços, diferenças, êxitos, a serem avaliados, de acordo com objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem.

De forma geral, a avaliação da aprendizagem escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, constituindo um procedimento permanente de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, seu processo de educação. (Furlan, 2007, p. 32-33)

A proposta da pesquisa não foi discutir, especificamente, avaliação no ensino da LE (definições, métodos, instrumentos etc.) – questão que demandaria um trabalho a parte, mais extenso –, mas conhecer que sentido as professoras entrevistadas atribuíam ao termo “progresso no aprendizado” da língua inglesa e em que expectativas se apoiavam para atribuírem esse sentido, segundo suas percepções.

O quadro, abaixo, resume o conteúdo das respostas dadas.

#### Caracterização do termo “progresso no aprendizado”

PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
É notado pelo professor, na rapidez e segurança com que o aluno realiza os exercícios dados (tradução, compreensão auditiva, leitura e escrita), e quando está apto a usar o vocabulário sem hesitar, e com naturalidade.	É notado pelo aluno, quanto este reconhece, a cada dia, que consegue se comunicar em inglês com um estrangeiro, entender músicas de sua banda preferida, ou quando entende partes ou um filme todo se legenda.	É notado quando o aluno reconhece o conteúdo em situações da vida real.

As respostas mostram, como fatores principais para o progresso no aprendizado, 3 elementos básicos: os agentes, os sinais e os produtos. Os agentes dizem respeito à figura do professor e do aluno, e como eles se colocam no processo. Os sinais são o tipo de conduta apresentada. O produto é o que se espera na aprendizagem. Esses elementos são complementares, mas as ênfases variam.

Para a professora A, o agente predominante é o professor, uma vez que, pelo conteúdo da fala, entendemos que os componentes principais de observação do progresso, apontados na resposta (comunicação, tradução, compreensão auditiva, leitura e escrita), devem ter suas mudanças cognitivas e linguísticas verificadas segundo algum padrão como referência e conforme o resultado dos exercícios feitos pelo aluno. Por conseguinte, o professor é aquele que deve reconhecer os sinais do progresso, refletidos na conduta, no desempenho demonstrável pelo aluno. O produto está explícito nos componentes citados, definindo também o tipo de domínio esperado (comunicação, leitura e escrita), que se deseja desenvolver na aprendizagem, até o ponto em que o aluno esteja usando o vocabulário com segurança.

Para a voluntária B, o agente preponderante do processo é o aluno, pois é ele quem vai reconhecer, a cada dia, sinais de seu progresso quando consegue, por exemplo, entender uma música em inglês, identificar em filmes frases já ouvidas e estudadas ou quando consegue se comunicar por meio da LE. O produto está implícito nos sinais, segundo o desempenho cognitivo e social apontado. O professor não deixa de ter importância na identificação do progresso, porque esses sinais e produtos são consoantes ao ensino promovido.

A professora C sintetizou sua resposta nessa direção: o progresso é reconhecido no uso do conteúdo em situações da vida real. O sentido da fala coloca que o agente preponderante é o aluno, porque é ele quem deve reconhecer o uso desse conteúdo, num contexto do cotidiano. No entanto, está implícita a figura do professor, pois, se trata do conteúdo ensinado. Mesmo sem maiores detalhes a respeito, inferimos na resposta que sinais e produtos estão intimamente relacionados ao uso prática do conteúdo numa situação da vida, sendo esta uma expectativa de progresso no aprendizado.

As concepções e discussões acima mostradas encontraram eco em outros dados levantados na pesquisa, por meio de perguntas que evocavam a relação professor-aluno e as habilidades de comunicação. Estes fatores aprofundaram questões colocadas nas concepções de “progresso no aprendizado”, ampliando sua discussão. Os resultados obtidos na análise dessas respostas foram os seguintes temas: interesse, didática e atividades de ensino, relação entre conhecimento da língua e realidade cotidiana e relação professor-aluno.

Esses temas serão discutidos separadamente, porque tem suas especificidades, mas estão inter-relacionados. Eles colaboram, em conjunto, com a noção apresentada nas respostas sobre progresso no aprendizado.

## **Interesse**

Arantes (2002) afirma que, na construção de conhecimentos, a atividade intelectual e a afetividade não estão separadas, não são dicotômicos. Essa autora comenta que, no trabalho educativo, “não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula” (Arantes, 2002, p. 160).

No tratamento dos dados, observou-se que as palavras “interesse”, “interessante” e termos sinônimos foram as mais utilizadas pelas professoras entrevistadas, mostrando ser uma crença consensual importante, relacionada com o progresso do aluno no aprendizado da língua. Além disso, o tema interesse esteve implícito permeando vários outros fatores que ainda serão discutidos nesse artigo.

Segundo Papalia e Feldman (2013), o envolvimento da criança com a aula está bastante relacionado com seus progressos na aprendizagem e, para manter um bom envolvimento, o interesse deve ser considerado.

Psicologicamente, interesse é um tema bastante ligado a teorias cognitivistas de aprendizagem e a modelos construtivistas de ensino, que consideram que o desempenho do aluno, seu nível de eficácia escolar, está relacionado tanto aos recursos cognitivos e ao desenvolvimento intelectual, quanto à sua persistência, esforço, motivação e interesse (Bentham, 2006).

Wadsworth (2003) comenta que o aspecto afetivo tem influência sobre o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, esse autor comenta que, no processo de construção de conhecimentos, a atividade intelectual é sempre dirigida a objetos e eventos particulares, e que esse direcionamento é também guiado pelo interesse – um componente afetivo da aprendizagem – influenciando na seleção da atividade intelectual.

Wadsworth (2003) coloca que interesse está associado a “gostar” e “não gostar” ao se fazer determinada atividade, e que essa questão emocional pode influenciar no processo de assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, esse autor comenta que a atividade intelectual se concentrará melhor em conteúdos que interessam ao sujeito, promovido por atividades ou assuntos em que o sujeito se sinta motivado a fazer, a resolver, e que atraiam sua atenção e despertem sua vontade de conhecer.

Assim, o interesse é um aspecto subjetivo importante para a promoção do processo de aprendizagem. O mesmo pode-se pensar com relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Nas respostas das professoras entrevistadas, o interesse foi abordado tanto como uma forma de acesso ao aluno, no processo de ensino, estabelecendo-se contato afetivo com a criança, quanto um fator que impulsiona o aprendizado ou a vontade de aprender. Com o aprendizado da língua inglesa, a criança começa a entrar em contato com um universo novo, e o interesse pode ser promovido, tanto para envolver as crianças nas atividades, quanto para facilitar a assimilação de conhecimentos.

Nas repostas, a leitura mostra-se como um exemplo no âmbito do interesse. Segundo as professoras entrevistadas, a leitura pode ser mais bem aproveitada e desenvolvida quando se trata de um tema de interesse do aluno. De igual modo a escrita: falar sobre temas que chamam a atenção aguçam a curiosidade das crianças tornam os exercícios mais fáceis e mais envolventes.

Fazer a leitura de textos/histórias que são do gosto das crianças, pois quando se traz o ensino de qualquer habilidade para a realidade do aluno tudo se torna mais

interessante e o aluno aprende não só a ler em inglês, mas a gostar de ler em inglês (Professora B).

O tema interesse é recorrente nos outros temas levantados pela análise dos dados, mostrando sua importância. Ele será retomado nas análises seguintes, sendo mais bem situado nessas discussões apresentadas.

### **Didática e Atividades de ensino**

De acordo com Oliveira (1988), Cordeiro (2012) e Pimenta et al (2013), a palavra *didática* tem origem no verbo grego *didasko*, que significa ensinar ou instruir, com o objetivo de tornar a atividade educativa mais eficiente, sendo a Didática uma área da Pedagogia, que estuda o fenômeno *ensino*, de acordo com determinado momento histórico de seu desenvolvimento.

O ensino de LE tem como uma de suas particularidades lidar com atividades simbólicas (verbal, auditiva, gráfica etc.) ligadas a estrutura e uso da língua em estudo, incluindo a formação das habilidades esperadas, requerendo, portanto, didáticas apropriadas, e uma consequente discussão sobre formação de professores. Para Rocha (2007), o resultado da aprendizagem de línguas, por uma criança, depende de muitos fatores, entre eles, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino.

Mas, Pimenta et al (2013) colocam que o saber didático também pode vir da experiência dos professores – o que fazem e o que podem vir a fazer na escola –, incluindo suas capacidades pessoais de julgamento e tomada de decisão, e de como tomam consciência dos desafios da realidade da sala de aula.

Relacionado à questão da didática e especialmente alinhado ao fator interesse acima discutido, o modo como o conteúdo é apresentado através de atividades de ensino-aprendizagem, foi um importante aspecto indicado nos dados.

Nas atividades de *writing* e *speaking*, as respostas mostram expressões como “gostar do conteúdo”, “sentir-se atraído pela informação”, “estar interessado na atividade”, “fazer da atividade uma brincadeira ou um jogo envolvente”, “ter domínio sobre o assunto que vai escrever ou falar”; na prática do *reading*, poder “ler sobre sua história preferida”; ou, no exercício de *listening*, utilizar “sua banda favorita”. Segundo a percepção das professoras entrevistadas, de um modo geral, esses meios são facilitadores para o desenvolvimento das habilidades da Língua Inglesa, influenciando assim nas noções de progresso no aprendizado, apresentadas.

É importante considerar que o conteúdo a ser apresentado para a criança (vocabulário, regras gramaticais da Língua Inglesa, ortografia etc.) já existe antes mesmo da criança começar a aprender. Isso significa que as habilidades da LE a serem desenvolvidas serão as mesmas de um aluno para outro, porque a língua que se quer aprender é a mesma. O que muda, é a forma como esse conteúdo é apresentado e as atividades de ensino-aprendizagem envolvidas.

Nesse âmbito de análise, uma importante questão apontada nos dados é que as professoras falam do esforço na busca por meios didáticos que fogem dos métodos convencionais, utilizando de atividades variadas.

Se tratando de crianças, procuro trazer à sala de aula atividades lúdicas e motoras, combinando-as com a matéria vista em sala, para despertar o interesse dos alunos (...). Quando o aluno se interessa por um artista ou uma música cantada na língua aprendida, e tem o interesse de entendê-la e cantar junto, ele maximiza seu potencial de aprendizado. (...) Ao tratar de um assunto que interessa o aluno, a leitura torna-se mais fácil para o mesmo, sendo que assim ele se identifica mais facilmente com a história. (Professora A).

É preciso que se tenha uma gama de atividades e uma variedade de situações lúdicas em que os alunos tenham oportunidade de escrever em inglês, e esse processo é mais fácil quando se propõe aos alunos que eles escrevam sobre aquilo que lhes chama a atenção, temas que lhes atraem. (Professora B).

De acordo com as percepções das professoras entrevistadas, recursos usuais como filme, música ou um jogo, podem ser transformados em mecanismos de promoção de conhecimento e, principalmente, numa forma de abarcar o interesse da criança, com repercussão na aprendizagem da LE.

Essa postura exige da criatividade do professor, no uso e variação de atividades de ensino. De acordo com Lopes (2007, p. 35),

o professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos com tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para a dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas; outra seria a introdução de inovação nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas.

Essa postura deve vir acompanhada do domínio do conhecimento que se ensina. Souza (2007) comenta que ensinar um conteúdo requer seu domínio (atividades ligadas ao conhecimento), sem o qual técnicas de ensino disponíveis ou sua prática tornam-se estéreis, afirmando que ao papel de professor cabe garantir que o uso de recursos didático-pedagógicos alcancem seus objetivos. Para isso, é importante formação, competência e criatividade, para que a aprendizagem aconteça a contento e o ensino seja eficiente.

Um aspecto didático-pedagógico que se mostrou significativo para as professoras entrevistadas, em suas práticas pedagógicas, é a relação entre conhecimento da língua e a realidade cotidiana, discutido a seguir.

### **Relação entre conhecimento da língua e realidade cotidiana**

As professoras entrevistadas, sem exceção, mostraram em suas respostas preocupação em relacionar o aprendizado do aluno com a realidade, concatenando o conteúdo do ensino com situações do cotidiano. Nessa relação estão imbricados todos os fatores acima discutidos, especialmente a questão do ensino.

Segundo os dados analisados, situações do cotidiano são utilizadas para exemplificarem e consolidarem o aprendizado da língua, aproximando o aluno das diferentes formas de se comunicar em inglês, como ilustra a seguinte resposta:

A estratégia que tem surtido mais efeito no progresso do aprendizado do aluno é a de trazer para a realidade dos alunos o conteúdo aprendido nas lições. Por exemplo, se a lição é sobre um grupo de crianças em uma aula de culinária fazendo pudim, por que não brincar de fazer pudim com os alunos, reproduzindo as falas da lição em inglês, em uma atividade divertida? (Professora B).

Essa busca para não dissociar conhecimento produzido em sala de aula, do conhecimento próprio de situações do cotidiano, contando especialmente com atividades lúdicas, indica a importância didática de o aluno perceber sentido no que está aprendendo.

Martins (2015) comenta que utilizar condições concretas da vida da criança, no processo ensino-aprendizagem, aumenta o seu interesse, estimula a imaginação ativa, a curiosidade, e facilita o aprendizado, fazendo a criança ver uma finalidade no que está aprendendo.

No conteúdo das respostas, essa concatenação também se mostrou como uma necessidade mesmo do processo educativo de uma segunda língua, vital como estratégia de ensino-aprendizagem mais significativa para o aluno. Para Silva e Navarro (2012, p. 97):

O processo de ensino não se limita à transmissão de conhecimentos, à estrutura, mas sim a adequar o conteúdo à realidade do aluno. Isso pode ocorrer por meio de uma postura, que não seja só através de conteúdo escolar, para que o educando também possa mudar sua visão de mundo diante de fatos do cotidiano, que associados aos conteúdos poderão proporcionar uma mudança por meio de uma aprendizagem mais significativa.

Rosa e Basso (2010), comentando da importância do uso de estratégias ensino-aprendizagem para o êxito no aprendizado de uma LE, dentro ou fora da sala de aula, colocam que estas devem ser vistas como uma ferramenta a mais no processo educativo de uma LE,

dizendo estarem geralmente definidas na literatura especializada como ações específicas, estratégicas (no sentido de planejamento consciente direcionado a um objetivo), que facilitam, aceleram, motivam e direcionam o aprendizado de uma segunda língua.

Se os diversos estudiosos da Linguística Aplicada defendem a importância de se ensinar as estratégias para os alunos, guiando-os pelos caminhos que os levarão à autonomia, nós defendemos que podemos e devemos aprender a (re)conhecer as estratégias já utilizadas e desenvolvidas por nossos alunos e por nós mesmos. Ao sermos capazes de entender as estratégias que melhor funcionam em nossas turmas, bem como aquelas que não estão atingindo os resultados esperados, poderemos traçar objetivos e planos de trabalho específicos. (Rosa; Basso, 2010, p. 98)

Um aspecto importante ligado à relação e concatenação que estamos discutindo nesse ponto do trabalho, foi a Ludicidade. Esta se apresentou nas respostas das professoras A e B, sendo vista como fundamentais no processo de ensino e como benefícios ao progresso no aprendizado.

Se tratando de crianças, procuro trazer à sala de aula atividades lúdicas e motoras, combinado-as com a matéria vista em sala, para despertar o interesse dos alunos. Em suma: músicas, brincadeiras com dados (cada face do dado sendo uma palavra a ser aplicada em uma frase, por exemplo), atividades para quebrar o gelo (icebrakers), warm-ups para antecipar vocabulários e wrap-ups para revisá-los. (Professora A)

As estratégias que mais utilizo em minhas aulas com crianças de 6 a 10 anos são musicalidade: improviso com pequenas frases cantadas que traduzem algum comando em inglês – as crianças logo assimilam o que está sendo pedido e cantam junto; jogos interativos: é uma forma de brincar ao mesmo tempo em que os conhecimentos adquiridos são colocados em prática; teatro/encenação: as crianças reproduzem em sala de aula, situações cotidianas aprendidas nas lições, tudo na língua inglesa. (Professora B)

Nas respostas acima, pode-se observar o lúdico associado à assimilação de conteúdos e ao uso criativo e interessante da língua. De acordo com Martins (2015, p. 2), “as atividades lúdicas no ensino de uma língua estrangeira, em especial o Inglês, vêm promover a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem”.

Alinhar o conhecimento da Língua Inglesa com a realidade cotidiana do aluno e, conseqüentemente, promover uma inter-relação entre condições formais e informações para a aprendizagem, traz benefícios ao domínio do conteúdo, considerado como uma expectativa de progresso no aprendizado. Assim, elementos teóricos da língua são elaborados com e a partir de elementos práticos do cotidiano, favorecendo o aprendizado e o progresso do aluno no processo educativo.

Sendo assim, entendemos que, se for buscado um ensino que promova uma aprendizagem com sentido, não será possível falar em cisões entre sala de aula e a vida cotidiana da criança.

Em termos de Psicologia da Aprendizagem, aproximamos esse dado, de contribuições da teoria da Aprendizagem Significante, elaborada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987). Segundo Goulart, para Rogers,

uma aprendizagem deve ser significativa, isto é, deve ser algo significativo, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende. Uma aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. (Goulart, 2000, p. 94)

Pozo (2002) comenta que a aprendizagem significativa está associada aos conhecimentos já adquiridos anteriormente pelo sujeito, e assimilação de novos conhecimentos, com benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem de um conteúdo.

A aprendizagem significativa implicará sempre em tentar assimilar explicitamente os materiais de aprendizagem [...] a conhecimentos prévios que em muitos casos consistem em teoria implícitas ou representações sociais adquiridas por processos igualmente implícitos. Nesse processo de tentar assimilar ou compreender novas situações, ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, como também, como consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação, um processo de reflexão sobre os próprios conhecimentos, que, conforme sua profundidade [...] pode dar lugar a processos de *ajuste*, por generalização e discriminação, ou *reestruturação*, ou mudança conceitual [...] dos conhecimentos prévios. (Pozo, 2002, p. 2012, grifo do autor).

De acordo com Moreira (1995), Rogers afirma que a aprendizagem deve transcender a busca pelo simples acúmulo de conhecimentos, englobando aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, incluindo a criatividade, a autoiniciativa, a autoconfiança e a capacidade inata do ser humano de aprender e de se autorrealizar.

### **Relação professor-aluno**

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 12), “o processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante”. Para Silva e Navarro (2012, p. 96), “a relação professor-aluno é uma condição indispensável para a mudança do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”. Para Pfromm Netto (2002), ensino é essencialmente uma relação de ajuda ou auxílio interpessoal acompanhado de atividades intencionalmente planejadas pelo professor, para promover a aprendizagem nos alunos. Essas definições e comentários mostram a importância psicológica e pedagógica da relação professor-aluno no processo educativo.

Segundo Silva e Navarro (2012), o processo ensino-aprendizagem deve ser compreendido como uma construção mútua professor-aluno, como um processo complexo composto de aspectos intelectuais, motores, afetivos e sociais, para além de uma visão de aprendizagem como acúmulo de informações. De acordo com a percepção das professoras participantes da pesquisa, a relação professor-aluno exerce grande influência no processo de aprendizagem da LE e, conseqüentemente, em seu progresso. Como coloca a professora C, “é necessário um bom relacionamento para que o aprendizado aconteça”.

Nos dados, as principais considerações acerca da relação professor-aluno referem-se a aspectos como disposição e motivação em aprender.

Isso acontece não só quando o aluno é uma criança, mas quando adulto também. Se o professora mantém uma boa relação com seus alunos, (...) se mostra interessado no aprendizado do aluno, o aluno começa a se sentir mais confortável e seguro de si e mais disposto a aprender. (Professora A)

Quando existe uma boa relação professor-aluno e o vínculo entre os dois é mais fácil ensinar de uma forma divertida, interessante e o aluno se sente mais motivado para aprender quando gosta do professor. O aluno que se sente valorizado e respeitado tem maiores chances de progresso, pois se sente menos inibido para fazer perguntas e tirar suas dúvidas com o professor. (Professora B).

Conforme Lourenço e Paiva (2010), a motivação dos alunos é um desafio muito importante com o qual todo professor deve se preocupar, devido às conseqüências na qualidade do engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Um aluno motivado procura por novos conhecimentos, participa nas tarefas com entusiasmo, se dispõe para novos desafios etc. Esses autores afirmam que a motivação é primordial para o bom desempenho dos alunos.

A relação estabelecida entre professor e aluno pode ser compreendida como uma variável favorecedora do processo de aprendizagem do aluno, colaborando também para a construção de sentimentos e atitudes como respeito, colaboração, valorização e desejo de compreender o outro, etc. O desenvolvimento desses sentimentos e atitudes facilita a construção de relacionamentos consistentes e profundos, promovendo uma aprendizagem significativa (Tassoni, 2000).

Tassoni (2000) comenta que a literatura especializada atesta a inter-relação entre afetividade e atividade de aprendizagem, dizendo que nessa inter-relação desenvolvem-se sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação os quais permitem a construção da autoestima e da autoconfiança afetando diretamente o processo de aprendizagem, como também favorecendo a confiança dos alunos em suas capacidades.

Para Silva e Navarro (2012, p, 98), “o conhecimento se processa por meio de valores que embasam e justificam a aprendizagem pelas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo educativo que convivem em sala de aula”.

Nos dados levantados, ficou claro que a relação desenvolvida entre professor e aluno pode influenciar diretamente a qualidade do processo de aprendizagem em LE. Como a relação professor-aluno deve ser vista como via de mão dupla, é preciso considerar que o interesse e a motivação demonstrada pelo aluno, também atingem o professor e o seu ensino.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras pode prejudicar tanto o aluno, gerando dificuldades de aprendizagem, quanto o professor, gerando insatisfação e apatia, o que afeta o próprio processo ensino-aprendizagem.

Nas falas acima, das professoras A e B, se pode observar que a satisfação, o interesse e a motivação do aluno em aprender, estão também ligados ao tipo de relação professor-aluno estabelecido, visto como condição indispensável ao processo ensino-aprendizagem de LE.

Os dados mostram que as professoras participantes da pesquisa não têm dúvidas quanto à influência do interesse, da motivação e da autoconfiança do aluno sobre o progresso na aprendizagem da Língua Inglesa, sendo esses fatores vistos como elementos-chave envolvendo não somente o conteúdo e as técnicas de ensino, mas também as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, especialmente a qualidade da relação professor-aluno.

Psicologicamente, a relação professor-aluno envolve complexos fatores e variáveis, incluindo conteúdos inconscientes de difícil verificação. Mas, os dados mostraram de forma clara e consensual que, na percepção dos sujeitos da pesquisa, o foco na qualidade dessa relação foi destacado como sendo de grande relevância para o processo-ensino aprendizagem da Língua Inglesa, cujos efeitos também podem refletir no progresso no aprendizado.

## **CONCLUSÃO**

Os resultados levantados trouxeram sentidos e fatores ligados ao tema “progresso no aprendizado”, que ajudaram a compor um quadro de percepções e reflexões sobre o assunto, respondendo ao propósito da pesquisa.

As concepções de “progresso no aprendizado”, demonstradas na pesquisa, apresentaram 2 versões. Uma concepção é de que o professor é quem pode reconhecer indícios do progresso do aluno, com base em componentes como comunicação, tradução,

exercícios de compreensão auditiva, leitura e escrita. Outra concepção afirma que é o aluno quem reconhece ou percebe o seu progresso, indicada quando consegue compreender músicas, filmes, incluindo o reconhecimento de conteúdos estudados em situações da vida real. No entanto, concluímos que os sinais e o produto do processo de aprendizagem, vistos na avaliação de um “progresso”, misturam-se e mantém íntima relação na maioria das vezes, mostrando que o domínio da língua (visto na qualidade da execução de diversas atividades e seus resultados práticos), é uma questão psicológica e pedagogicamente relevante, revelada nas respostas. A partir dessas concepções foi possível identificar fatores importantes no progresso do aluno na aprendizagem da Língua Inglesa.

Um tema que se destacou foi Interesse. Esse tema aparece como um fator que exerce enorme influência sobre o processo de aprendizagem da criança na Língua Inglesa, aliando processos cognitivos, atividade intelectual, ao fator afetivo. A íntima relação entre cognição e afeto foi apontada pela literatura especializada que consultamos na pesquisa, como fundamental no processo ensino-aprendizado, e como condição indispensável para o êxito escolar. Interesse é um componente afetivo do processo ensino-aprendizagem, ligado à aspectos subjetivos correlacionados com as atividades educativas propostas.

Nas respostas, as palavras “interesse”, “interessante” e termos sinônimos foram as mais utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa. O interesse foi apontado tanto na forma em que o conteúdo é apresentado, preparando emocionalmente a criança para entrar em contato com o conteúdo e se envolver com ele, levando-se em conta os recursos e técnicas de ensino, quanto na significação atribuída pelo aluno, ao que estava aprendendo.

A ludicidade na aprendizagem, usada na forma de recursos audiovisuais, brincadeiras e jogos, também foi um tema bastante comentado, e que pode ser relacionado com interesse, com motivação, se considerarmos que ela envolve aspectos afetivos.

Outro tema destacado nas respostas foi a estratégia de concatenar conhecimento teórico construído em sala de aula, com a realidade cotidiana da criança, facilitando assimilação da língua e a percepção de sentido do que se está aprendendo, por parte do aluno. Segundo as respostas das professoras entrevistadas, observamos que essa estratégia relaciona teoria e prática, de maneira especial, estimulando a curiosidade e explorando os interesses das crianças.

A qualidade da relação professor-aluno constituiu-se como outro fator de grande importância para o progresso no aprendizado, complementando as questões acima. A relação professor-aluno influi no processo de aprendizagem da criança não somente no tocante aos processos cognitivos, à motivação, ao interesse, a autoestima e segurança no aprendizado,

mas também no próprio processo de ensino, especialmente influenciando na motivação e satisfação do próprio professor.

Concluimos, com base nos resultados da pesquisa, que o planejamento de ações, por parte do professor, tem grande influência no êxito na aprendizagem da língua inglesa, influenciando no progresso do aprendizado de conteúdos, observado pelos resultados obtidos pelos alunos nas atividades desenvolvidas. Um aspecto relevante dessa questão, é que essas ações devem ter metas claras e conscientes, para favorecer o desenvolvimento das 4 habilidades (*reading, writing, listening, speaking*).

Souza (2007) afirma que ao professor cabe garantir que o uso dos recursos disponíveis alcance objetivos de aprendizagem. Para isso, é importante, além de criatividade, formação e competência.

Por outro lado, os resultados também mostraram que esse planejamento ganha vida, consistência e efeito se aliar cognição e afetividade nas atividades educativas, envolvendo o aluno como sujeito ativo no processo, lidando especialmente com seus interesses, com suas emoções, com sua subjetividade, para que ele progrida no aprendizado, dominando o conhecimento da língua, de maneira completa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002, p. 159-176.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTHAM, S. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BORGES, E. F. V. Lembranças das abordagens na aquisição de LE/L2 de falantes e aprendizes e o fazer atual como professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, v.8, n.2, p.422-443, 2008.

CORDEIRO, J. **Didática**. [livro eletrônico]. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*. São Paulo, v.21, p.38-61, 2010.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: convergências, divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOULART, I. B. **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papyrus Editora, 2007. p. 35-48.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.20, p. 11-30, jun. 2005.
- MARTINS, V. L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. *Revista Intr@ciência*, Faculdade do Guarujá, São Paulo, 10 ed., dez. 2015.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A didática e seu objetivo de estudo. *Educação em Revista*, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, p. 36-41, dez. 1988.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PFROMM NETTO, S. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. 2 reimpr. São Paulo: EPU, 2002.
- PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S. A construção da didática no gt Didática – análise de suas referências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-241, jan/mar. 2013.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.
- ROSA, A. M. C.; BASSO, E. A. Estratégias de aprendizagem da língua inglesa: investigando a prática da sala de aula. *Revista NUPEM*, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Paraná, v. 2, n. 3, p. 89-100, ago/dez. 2010.
- SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia – UNIVAR, Barra das Garças, MT, v.2, n.8, p. 95-100, 2012.
- SOUZA, S. E. O Uso de Recursos Didáticos no Ensino Escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO/XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 2007, Maringá, Paraná, p. 110-114. Disponível em:

<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 30 abril 2016.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e Produção da Escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5 ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.