



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADOLESCENTES: O JOGO PARA  
MINIMIZAR OS EFEITOS DO *PEER PRESSURE*.

CLARA VIANNA PRADO

SÃO PAULO  
2009



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADOLESCENTES: O JOGO PARA  
MINIMIZAR OS EFEITOS DO *PEER PRESSURE*.

CLARA VIANNA PRADO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura sob orientação da Professora Dra. Jane de Almeida.

SÃO PAULO  
2009

CLARA VIANNA PRADO

INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADOLESCENTES: O JOGO PARA  
MINIMIZAR OS EFEITOS DO *PEER PRESSURE*.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Jane de Almeida – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Data:

---

Prof. Dra Maria da Graça Nicoletti Mizukami  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Data:

---

Prof. Dr. Edson do Prado Pfitzenreuter  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
Data:

*A meus pais pelo apoio  
que me derem nessa empreitada.*

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Jane de Almeida, pela paciência e boa vontade em sua orientação além de grande colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

A minha banca examinadora, Prof. Maria da Graça Mizukami e Prof. Edson Pfutzenreuter, pois somente após suas recomendações fui capaz de definir o foco do trabalho e por seu auxílio durante o desenvolvimento deste.

Aos demais professores do programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura por suas esclarecedoras aulas.

Ao Marcelo pelo apoio, paciência e compreensão nestes dois anos de mestrado, e nos nosso nove juntos

A minha amiga e sócia Mazé que sofreu junto comigo estes últimos meses, me ajudando sem ter que pedir.

A minha irmã pelo apoio constante

A amiga Poliana que com tanta boa vontade fez todos os desenhos do jogo

A todos os amigos que ajudaram e expressaram suas opiniões

A todos meus alunos que contribuíram não só com o produto final, mas como serviram de inspiração para esta pesquisa desde o início.

Ao Mackenzie pela bolsa de estudo concedida

Ao Mackpesquisa, pelo apoio na finalização desta pesquisa

Enfim, a todos que me ajudaram de uma maneira ou de outra, meu mais sincero

*Obrigada*

## RESUMO

A exigência mundial em relação à língua inglesa confere também às escolas brasileiras o encargo de preparar os alunos para se comunicarem com o mundo. Surge então a necessidade de diferentes formas de se apresentar o conteúdo, buscando sempre o melhor aproveitamento do aluno.

Este trabalho visa a ser uma contribuição ao ensino de inglês como segunda língua para o público adolescente, buscando inicialmente elencar aspectos que possam dificultar o aprendizado, destacando o *peer pressure*, analisando os seus efeitos em sala de aula e apresentando possíveis soluções para o problema.

O jogo aparece como uma possível solução por seu caráter lúdico e habilidade de motivar e apresentar o conteúdo de forma diferente. Porém, o jogo ou qualquer outro material utilizado em sala de aula, até mesmo a lousa, se não houver uma reflexão por parte do professor sobre a ligação daquele material com o conteúdo que se quer passar, não apresenta nenhum benefício para o ensino e aprendizado do aluno. Assim, o jogo é uma atividade que apesar de ter um tempo e um espaço limitados, pode extrapolá-los com conceitos.

O produto desta dissertação se dá na construção de um jogo em que serão aplicados alguns dos conceitos de como minimizar os efeitos do *peer pressure*. Esse jogo foi pensado para ser utilizado em uma sala de aula de inglês como segunda língua para o público adolescente e tem como objetivo primordial contribuir com o aprendizado destes.

Palavras-chave: inglês como segunda língua, *peer pressure*, jogo.

## **ABSTRACT**

The world's demand for the English language also presents Brazilian schools with the need to prepare its students to communicate with the world. With that comes the need for different ways to present the content, always seeking the best for the student.

This work aims to be a contribution to the study of teaching English as a second language to the teenage public initially looking at issues that may hinder their learning experience, by highlighting the peer pressure, examining its effects in the classroom and presenting possible solutions to the problem.

Games appear as a possible solution due to its playful character and ability to motivate and present the content differently. But the game or any other material used in the classroom, even the black board, if there is no contemplation by the teacher, about the connection of that material with content they want to pass, presents no benefit to the teaching and learning of a student. Thus, the game is an activity that despite having a time and a limited space, they can go beyond that with its concepts.

The goal of this dissertation is to construct a game applying some of the concepts of how to minimize the effects of peer pressure. This game was designed to be used in a classroom of English as a second language with teenagers and to contribute to the learning of these students.

Key-words: English as a second language, peer pressure, games.

## SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	5
1.1 Técnicas e princípios para ensino de inglês como segunda língua.....	5
1.2 Problemas no Ensino/Aprendizagem no ensino de inglês.....	18
CAPÍTULO 2 - INFLUÊNCIAS EXTERNAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES.....	21
2.1 <i>Peer pressure</i> .....	21
2.2 De onde vem a pressão.....	27
2.3 <i>Peer pressure</i> no ensino de inglês como segunda língua.....	31
2.4 Revertendo os efeitos <i>Peer Pressure</i> .....	34
CAPÍTULO 3 - APRENDER JOGANDO.....	43
3.1 Jogos e Educação.....	43
3.2 Definições de jogo.....	50
3.3 Classificação dos jogos.....	54
3.4 Jogos e o ensino de inglês.....	62
CAPÍTULO 4 - HOUSE GAME.....	75
4.1 O jogo e o <i>peer pressure</i> .....	75
4.2 Composição do jogo.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
BIBLIOGRAFIA.....	90
ANEXOS.....	96





## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje saber falar inglês não é mais uma questão de gosto, mas sim uma necessidade como forma de comunicação. É a segunda língua mais falada no mundo, depois do mandarim. Contudo, isso não é motivo suficiente para comparação, tendo em vista que o papel do inglês no mundo globalizado é muito superior ao mandarim. O público consome majoritariamente produtos culturais, feitos originalmente em língua inglesa. Artigos e livros acadêmicos estão, em sua grande maioria, em inglês. A Internet fala inglês. A própria palavra *site* ou *web* são utilizadas em seu original, em inglês. Outros exemplos são: *add*, *desktop*, *laptop*, *mouse*, *delete*, *enter*, *login*, *zip*, *download*, *backup*, *offline*, *online*, entre outros.

Ao todo são 48 países e, segundo o site do consulado inglês<sup>1</sup>, é estimado que mais de 337 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua e 350 milhões como segunda. “O ser humano só existe dentro do mundo e o mundo só existe dentro da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 15). Não há como negar, o inglês é a língua do mundo hoje.

Sou professora de inglês lecionando em escolas de idiomas e aulas particulares e muitos de meus alunos são adolescentes. Sempre gostei muito de jogos e brincadeiras como uma maneira de transmitir o conteúdo e o que pretendo com esta dissertação é um jogo para ser utilizado em sala de aula, no ensino do idioma inglês e com alunos adolescentes. Além disso, através de pesquisa sobre o assunto, quero propor reflexões através de um jogo.

Assim, esta pesquisa visa, em um primeiro momento, destacar o ensino de inglês como segunda língua no Brasil através de uma análise de métodos e materiais didáticos disponíveis para o professor. Para discutir os métodos, me apoiei no livro de Diane Larsen-Freeman<sup>2</sup>, que apresenta os métodos existentes um a um. Para análise do material didático, realizei uma busca pelos itens disponíveis no mercado e destaquei alguns a título de exemplo.

---

<sup>1</sup> <http://www.britishcouncil.org/new/> acesso em 20/11/2008

<sup>2</sup> LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

Após está análise, fez-se necessário um estudo sobre quais seriam os problemas enfrentados pelo aluno do idioma, em especial o público adolescente, dirigindo o foco da pesquisa para um problema específico: o *peer pressure* (ou a pressão do grupo). Esses problemas de ensino e aprendizagem da língua inglesa do aluno adolescente foram explicitados por Aída Walqui em seu artigo “Contextual Factor in Second Language Acquisition”<sup>3</sup>. Esse artigo foi utilizado como base teórica para reflexões deste capítulo.

Para um melhor entendimento do público-alvo, o adolescente, o livro *A adolescência* de Contardo Calligaris<sup>4</sup> se mostrou não só de grande utilidade para esta pesquisa como para meu próprio esclarecimento ao lidar com este público em sala de aula.

Para a definição do conceito de *peer pressure*, autores como Hilary Cherniss e Sara Jane Sluke<sup>5</sup>, William Corsaro<sup>6</sup> e María R. T. de Guzman, em seu artigo “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure during the Teen Years”<sup>7</sup>, foram essenciais.

Assim, esta pesquisa descreve também os conceitos de *peer pressue* e onde eles aparecem, antes de fornecer técnicas para reverter ou amenizar os efeitos no público adolescente através de autores como Sharon Scott<sup>8</sup> e Thompson no livro *The First-Year*

---

<sup>3</sup> **WAQUI**, Aída. “Contextual Factor in Second Language Acquisition”. Artigo Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. Disponível em: [www.cal.org/ericell](http://www.cal.org/ericell)

<sup>4</sup> **CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

<sup>5</sup> **CHERNISS**, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot’s guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

<sup>6</sup> **CORSARO**, W.A.; Miller, P.J. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, San Francisco, 1992.

<sup>7</sup> **GUZMAN**, Maria R. T. “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure During the Teen Years.” University of Nebraska–Lincoln Extension: Digital Commons, 2006. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/63/>

<sup>8</sup> **SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

*Teacher's Survival Guide: Ready-To-Use Strategies, Tools & Activities For Meeting The Challenges Of Each School Day*<sup>9</sup>.

A busca por a bibliografia que discutisse a questão do *peer pressure* levou para diversos caminhos. No Brasil, pouco se fala sobre o assunto e houve dificuldade em encontrar estudos sobre os seus efeitos em sala de aula. Os artigos encontrados têm como foco a questão da sexualidade e drogas, como, por exemplo, o artigo “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes” de Ana Luiza Vilela Borges<sup>10</sup>, enfermeira e professora doutora do departamento de enfermagem na Universidade de São Paulo, ou “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo”, de Sandra Rebello, Simone Monteiro e Eliane P. Vargas<sup>11</sup>, que aborda a visão do educador sobre o uso de drogas na escola, tendo como base um jogo educativo chamado *Jogo da Onda*, desenvolvido pelas autoras.

O capítulo seguinte discute a questão do jogo e educação utilizando autores como Vygostsky<sup>12</sup>, o livro *O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos*<sup>13</sup>, de Angélica de Fátima Rosa e Gisele Domingos do Mar e a professora doutora Tizuko Morchida Kishimoto<sup>14</sup>, com o objetivo de demonstrar, mesmo que sumariamente, as aplicações e conseqüências da utilização do jogo em sala de aula.

---

<sup>9</sup> **THOMPSON**, Julia G.. *The first-year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. John Wiley and Sons, 2007

<sup>10</sup> **BORGES**, Ana Luiza Vilela. *Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes*. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. spe, Dec. 2007 . disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 May 2008. doi: 10.1590/S0080-62342007000500007.

<sup>11</sup> **REBELLO**, S.; **MONTEIRO**, S.; **VARGAS**, E. *A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo*. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.8, p.75-88, 2001.

<sup>12</sup> **VYGOTSKY**, L. - *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP, Icone, 1988.

<sup>13</sup> **LAFACE**, Antonieta; **TASHIRO**, Elisa Atsuko; **CRUZ**, M.L.O. Brado; **SILVA**, Maria R.G.L. (Organizadores). *Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas*. ROSA, Angélica de Fátima; MAR, Gisele Domingos. *O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos p.206 a 226*. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, 2005.

<sup>14</sup> **KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educ. Pesqui. [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

O entendimento do que é jogo, bem como sua classificação segue os conceitos de Johan Huizinga<sup>15</sup> e Roger Callois<sup>16</sup> e, ao focar jogos e o ensino de inglês, dialoga com os conceitos de José Manuel Moran<sup>17</sup> sobre vídeo e educação, fazendo um paralelo com o jogo na sala de aula e apresentando também exemplos de como o jogo é usado nesse contexto.

O último capítulo fica por conta da proposta de jogo que se inspirou nos conceitos de Sharon Scott<sup>18</sup> para reverter os efeitos do *peer pressure* e em outros conceitos vistos ao decorrer do trabalho.

---

<sup>15</sup> **HUIZINGA**, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

<sup>16</sup> **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

<sup>17</sup> **MORAN**, José Manuel. “O Vídeo na Sala de Aula.” Artigo publicado na revista *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

<sup>18</sup> **SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

## 1. INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Com o objetivo de fornecer um panorama do que entendemos por ensino de uma língua estrangeira, passamos, a seguir, a demonstrar as técnicas de ensino de inglês como segunda língua que são ou já foram empregadas nos colégios e cursos de língua de todo o mundo. Através destas técnicas, é possível se ter uma noção de como esse ensino é visto por autores e professores e como algumas foram aplicadas no Brasil e no mundo. A maneira como o inglês é apresentado pode definir o aprendizado do aluno e suas facilidades ou dificuldades, tendo em vista as diferentes técnicas existentes. Cada técnica tem por objetivo desenvolver um aspecto da língua e isso pode ou não ser benéfico para cada aluno.

### 1.1 Técnicas e princípios para o ensino do inglês como segunda língua

O ensino do inglês como segunda língua no Brasil e no mundo já seguiu diversas tendências e modismos de métodos de ensino. Um livro que sintetiza essas técnicas e princípios foi escrito pela professora e diretora do Instituto de Ensino da Língua Inglesa na Universidade de Michigan nos Estados Unidos, Diane Larsen-Freeman, e chama-se *Techniques and Principles in Language Teaching*<sup>19</sup>. A autora demonstra os diversos métodos de ensino de línguas com o objetivo de deixar o professor consciente das conseqüências de suas ações e atividades em sala de aula e também introduzir técnicas que podem ser implementadas por ele na sala de aula. A importância desse livro se dá por fornecer ao professor diretrizes para desenvolver seu plano de aula, de acordo com os objetivos. Segundo a autora, o professor não precisa se fixar em apenas um método, mas usar de uma combinação que melhor se adapte a seu cotidiano e aos seus objetivos bem como aos dos alunos. A maneira como uma aula é conduzida pode influenciar o aprendizado do aluno. Os métodos descritos pela autora são: tradução e gramática, direto, *audio-lingual*, *silent way*, *desuggestopedia*, *community learning*, *total physical response* e abordagem comunicativa. Os mesmos são apresentados abaixo, um a um, com comentários:

---

<sup>19</sup> LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

## a) Tradução e gramática

Esse método não tem como foco a capacidade do aluno de se comunicar oralmente na língua-alvo, mas sim a leitura. Ele vem sendo utilizado por professores de línguas por muitos anos e a língua estrangeira só é usada em sala para tradução. O aluno deve estar ciente das regras gramaticais da língua-alvo e memorizar vocabulário, conjugações verbais e outros paradigmas gramaticais. Não há muito espaço para a fala dos alunos. O professor é o centro da sala de aula e somente ele contém as informações. O que ele fala deve ser seguido à risca.

O mestre e pesquisador em ensino de inglês como segunda língua Ricardo Schütz<sup>20</sup> fala sobre o método da tradução e gramática segundo sua visão e sua utilização no Brasil:

Desde o século 18 até meados do século 20 (e até hoje na maioria das escolas de ensino médio) a metodologia predominante foi sempre tradução e gramática. Esta abordagem é calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais. Teve sempre como objetivo principal explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com a finalidade principal de se estudar sua literatura e traduzir. A metodologia de tradução e gramática foi muito usada até meados do século 20, quando começou a cair em descrédito devido à sua ineficácia em produzir qualquer habilidade oral.

A dinâmica da aula consiste em memorização de palavras, formação de frases com palavras e composição escrita. Os alunos são ensinados a traduzir e não há interação alguma entre eles.

Tipos de exercícios utilizados são tradução de textos, memorização e preenchimento de espaços em branco. Jogos e brincadeiras que poderiam ser utilizados aqui são participar de jogos de memória, vincular com a definição correta ou achar

---

<sup>20</sup> SCHÜTZ, Ricardo. "A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Online. 22 de fevereiro de 2007.

alguma palavra no texto. São jogos que o aluno poderá fazer de sua própria carteira, sem ter de interagir com outros alunos.

O motivo pelo qual este método caiu em desuso, talvez se deva ao fato de não ser abordada a questão da comunicação verbal. Apesar de ser um método eficiente para leitura, não prepara o aluno para um encontro frente a frente com um estrangeiro. Um aluno que estudou única e exclusivamente através desse método pode não ter dificuldades em ler um texto ou manual, contudo, teria dificuldades em explicá-lo através da fala.

## **b) Direto**

Nesse método, a língua é abordada diretamente, não há tradução para a língua nativa. O conteúdo é introduzido através de situações e objetos reais ou de figuras, fotos, gestos etc. O professor apresenta um ambiente para que os alunos possam entender o significado e tenta demonstrá-lo, e não explicar ou traduzir.

A gramática nunca é apresentada explicitamente, mas deve ser intuída pelos alunos, que aprenderão a pensar na língua, e o vocabulário será adquirido mais naturalmente. O professor tenta fazer com que o próprio aluno se corrija, quando possível, realizando uma escolha entre a opção dele e a opção fornecida pelo professor.

As atividades contêm conversação quando o aluno deve interagir e é encorajado a utilizar a língua em contextos reais. A língua é falada, e não escrita, e há um foco na cultura do país da língua em questão e informações do dia-a-dia.

Esse método foi introduzido no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, pelo do Professor Carneiro Leão, que relatou a experiência em detalhes no livro publicado em 1935, *O ensino das línguas vivas*<sup>21</sup>. O método se baseava em 33 artigos, entre eles, a título de ilustração, os seguintes:

---

<sup>21</sup> LEÃO, A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.



- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

### **c) *Audio-Lingual***

Como o método *Direto*, a aprendizagem da língua aqui é automática, sem parar para pensar, formando novos hábitos na língua alvo e superando os antigos hábitos da língua nativa através de um conteúdo oral com ênfase no vocabulário, em vez da gramática. Há princípios do behaviorismo de SKINNER<sup>22</sup>, ou seja, o aluno recebe reforços positivos e negativos.

Esse método conta com um conteúdo bastante estrutural, apresentado em diálogos memorizados. A memorização é importante, então, os alunos são encorajados a ler várias vezes a mesma passagem. Há um uso de exercícios de repetição e imitação para fixação dos conteúdos e vocabulário.

Não há explicação da gramática, pois ela deve ser percebida naturalmente sem explicações de regras. A importância é dada à parte oral e à pronúncia. Atividades comuns são: conversação em pares e dramatização de diálogos, memorização, exercícios de completar a frase, jogos de pergunta e resposta e jogos de memorização.

---

<sup>22</sup> SKINNER, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.  
 \_\_\_\_\_ . *Contingências do Reforço*. Em *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Segundo os autores do artigo “Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira<sup>23</sup>”, esse método foi utilizado pelo exército americano na Segunda Guerra Mundial e se difundiu pelo mundo por ensinar uma língua em um curto espaço de tempo:

Em 1941 foram convocados lingüistas, entre os quais Leonard Bloomfield, para projetar um método de ensino de línguas intensivo e eficaz. Assim, antes da entrada no conflito, criou-se o ASTP (Army Specialized Training Program), um programa que tinha o objetivo de levar militares à proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras em um curto espaço de tempo. O Método do Exército, como era vulgarmente conhecido o ASTP, combinava técnicas do Método Direto e de um método desenvolvido a partir do estudo de línguas indígenas, além da preparação de livros e gravações para instrução autodidática. Mais de 50 línguas foram ensinadas aos militares com sucesso através deste método.

Apesar de concordar com a afirmação acima em relação à rapidez da aprendizagem e que o método funciona muito bem quando se tem um objetivo muito específico, como no exército ou para uma aeromoça, por exemplo, pois não há a necessidade de se comunicar em diferentes situações e assuntos, o objetivo é transmitir uma mensagem ou pequenas informações. Porém, em uma situação diária, uma conversa entre amigos ou em um ambiente que necessite diálogos longos, a técnica apresenta algumas deficiências, já que, como sua base está na memorização, o aluno precisaria ter uma imensa capacidade de memória para decorar diversos tipos de diálogos sobre assuntos variados. Essa mesma dificuldade apareceria também na escrita, leitura e compreensão, pois o aluno só será capaz de compreender o conteúdo decorado.

#### **d) *Silent way***

Apesar de os alunos conseguirem aprender com o método acima, *audio-lingual*, muitos tinham dificuldades de transferir o que foi aprendido em sala de aula para a vida real, e foi discutido que uma língua não deveria ser ensinada através da criação do hábito. Em resposta a isso, surge então um método, o *silent way*, criado por Caleb

---

<sup>23</sup> **BOAS**, Carlos Henrique S.V.; **VIEIRA**, Dark dos Santos; **COSTA**, Ivana Mara Ferreira. “Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira.” Salvador, Bahia: Escola de Administração do Exército, 2006. disponível em: [www.ensino.eb.br](http://www.ensino.eb.br)

Gattegno<sup>24</sup>, que está diretamente ligado ao cognitivismo que aflorou na época dos anos 70. Aquisição lingüística é vista como processo de descoberta e formulação de regras através de raciocínio, visando à expressão do pensamento, percepção e sentimento dos alunos.

Sobre esse método, os autores Mary Lourdes de Oliveira Angotti e Roberto Tiradentes de Lima escrevem:

O final da década de 60 e a década de 70 foram marcados por essas duas palavras: ‘descubra aprendendo’. Isso se resume na diminuição da aprendizagem pela orientação em contraposição com a aprendizagem pela auto-descoberta dos fatos e princípios. Assim sendo, o aluno constrói suas próprias hierarquias conceituais que são o produto do tempo que ele investiu no processo de aprendizagem. Como se não bastasse, processos indutivos são também muito encorajados na descoberta de métodos de aprendizagem.<sup>25</sup>

É o aluno quem constrói seu aprendizado, o professor pode apenas incitar sua percepção, provocar seu raciocínio. Como o próprio nome do método já diz, há silêncio por parte do professor, os alunos desenvolvem independência e aprendem a se expressar sozinhos. Alunos têm autonomia, e o professor apenas apresenta situações e tenta focar a atenção do aluno onde vê necessário, mas a escolha é do aluno. O professor trabalha com os alunos de uma maneira não verbal, através de gestos e ferramentas. Quem fala é o aluno. Os erros fazem parte do aprendizado e a auto-correção é estimulada.

O método silencioso, ou *silent way*, em minha experiência, faz com que o aluno se torne mais independente do professor, tanto dentro como fora da sala de aula e funciona muito bem com turmas pequenas onde os alunos têm mais confiança. Contudo, o mesmo não ocorre em turmas muito iniciais, em que o aluno ainda não tem vocabulário para se comunicar, ou com alunos muito tímidos e envergonhados.

---

<sup>24</sup> Nascido em Alexandria, Egito em 1911, acumulou diversos títulos nas mais diferentes áreas como PhD em Matemática e mestrado em Arte e Educação. Criou métodos de ensino tanto em Matemática, quando em língua estrangeira.

<sup>25</sup> ANGOTTI, Mary Lourdes; Lima Roberto Tiradentes. “Métodos de ensino de idioma estrangeiro: um paralelo entre a escola pública e a escola particular de idiomas – inglês.” Uberaba, MG 2007. Disponível em: [www.saudetodavida.com/arquivos/artigo](http://www.saudetodavida.com/arquivos/artigo)

### e) *Desuggestopedia*

Segundo Larsen-Freeman, Georgi Lozanov<sup>26</sup> foi quem criou esse método, pois, como no *silent way*, não acreditava na eficácia nos métodos anteriores.

A metodologia visa derrubar as barreiras que atrasam a aprendizagem do aluno, impostas por ele próprio, inconscientemente, por medo ou auto-sugestão, fazendo assim com que o aprendizado seja mais rápido e eficaz.

Há uma ênfase no sentimento dos alunos e na necessidade de ativação das potencialidades dele através de um ambiente relaxante e confortável. O ambiente é colorido e o ambiente da sala de aula é transformado em algo mais aconchegante, retirando o ar intimidador de uma sala de aula. As paredes exibem pôsteres e imagens. Contudo, o professor é a chave central para que esse método funcione, os alunos têm que sentir respeito e confiança nele.

Algumas atividades utilizadas são a visualização de cenas imaginárias, a criação de nova identidade pelos alunos, a dramatização de situação improvisada, a leitura ao ritmo de músicas e o conjunto de jogos como *role playing*.

No Brasil, existe um grupo que é especializado no ensino do inglês através desse método, chamado Logos Language Group, e o faz por meio de grupos fechados em empresas pelo país. Segundo a empresa, “a *desuggestopedia* permite a liberação espontânea das capacidades de reserva da mente que foram suprimidas pelas normas sugestivas da sociedade<sup>27</sup>”.

Não consigo afirmar, com minha experiência, que o ambiente descontraído, aconchegante e confortável faça com que o aluno aprenda mais. O que posso dizer é que como esse aluno não se sente em uma escola, não se sente pressionado e tem uma relação de afinidade com o professor e com os outros alunos, ele tenta a vir à aula com mais frequência, já que é como se encontrar com amigos. Utilizo esse método grande parte do meu tempo de aula e sinto que os alunos me vêem, às vezes, como uma amiga,

---

<sup>26</sup> Psiquiatra búlgaro que fundou o *Instituto Sugestológico de Sófia* na Bulgária, em 1966.

<sup>27</sup> Fonte: <http://www.lozanov.com.br>

fazendo com que as aulas lembrem uma visita. Contudo, não vejo como esse método poderia funcionar em uma sala com muitos alunos, como em um colégio com 30 alunos por sala.

#### f) *Community learning*

Alunos vistos como “pessoas por inteiro”. Não só os sentimentos e intelecto contam, mas o modo como relacionam suas reações físicas, instintivas e sua vontade de aprender em grupo. Esse método, segundo o livro *Techniques and Principles in Language Teaching*<sup>28</sup>, teve como inspiração o humanismo de Carl Rogers<sup>29</sup>.

Carl Ransom Rogers, psicopedagogo dos Estados Unidos e importante pensador, foi um precursor da psicologia humanista e criador da linha teórica conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).

Rogers discordava da teoria de B.F.Skinner<sup>30</sup>, que pensava o homem como uma máquina e que a sua personalidade se formaria através de repetições e condicionamentos. Para Rogers, todos os homens são bons na sua essência e todo o aprendizado deveria ser organizado no sentido do indivíduo para o meio, e não o contrário. Nesse sentido, ele nos diz:

“A questão é saber se podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo<sup>31</sup>.”

---

<sup>28</sup> **LARSEN-FREEMAN**, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

<sup>29</sup> **ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

<sup>30</sup> **SKINNER**, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.  
\_\_\_\_\_. *Contingências do Reforço*. Em *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

<sup>31</sup> **ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

Segundo Rogers, em seu livro *Liberdade para aprender*<sup>32</sup>, todos os seres humanos têm o potencial para aprender e, apesar do meio exercer influência sobre o ser humano, a vontade terá de partir dele para que haja uma aprendizagem significativa. O autor entende por aprendizagem significativa o momento em que o estudante percebe que a matéria se relaciona com os próprios objetivos, com a vida dele. Caso não haja essa relação com a realidade, não ocorrerá aprendizagem significativa.

Esse método segue todas as características descritas acima do humanismo, mas o foco está na interação, prática e reflexão sobre a língua inglesa. Assim, é dada atenção à necessidade de apoio aos medos e inseguranças dos alunos na aprendizagem através de um bom relacionamento comunitário na classe e do incentivo à cooperação, e não à competição. A aprendizagem lingüística visa à comunicação e expressão de idéias, a língua nativa é tolerada, ou seja, é criado um ambiente em que o aluno faz parte dessa comunidade. Durante o tempo da aula essa será sua realidade e, como o importante é que o aluno se relacione, o uso da língua nativa não se caracteriza como um problema.

#### **g) *Total physical response***

Enquanto todos os outros métodos fazem com que o aluno fale a língua sendo aprendida, desde o primeiro dia, pesquisadores como o criador desse método, Dr. James J. Asher<sup>33</sup>, professor de psicologia da Universidade San José State, na Califórnia, começaram a acreditar que primeiro o aluno deveria aprender a ouvir e, após ter interiorizado algumas palavras, a fala ocorreria espontaneamente. Seria uma abordagem parecida à alfabetização da língua nativa. No início, o bebê apenas ouve outros falarem e escolhe quando está pronto para falar.

Aborda então a aprendizagem de forma prazerosa através de atividades divertidas e engraçadas, jogos imagéticos com palavras descritivas. Os alunos devem

---

<sup>32</sup> **ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

<sup>33</sup> Professor de Psicologia e ex-Reitor Associado da San Jose State University, a primeira instituição pública de ensino superior, na Califórnia, fundada em 1857. Realizou sua graduação na Universidade do Novo México, um mestrado e doutorado na Universidade de Houston, e pós-doutorado na Universidade de Washington (Lingüística), Universidade de Stanford (investigação educacional), e da Defesa Language Institute, em Monterey, Califórnia (árabe) Fonte: <http://www.tpr-world.com/originator.html>

divertir-se e o professor é o diretor das atividades se utilizando de movimento corporal para ajudar na compreensão.

Esse método é muito utilizado com turmas de crianças em grupos grandes. É necessário um espaço físico para a ocorrência das atividades. A experiência que tive com esse método em turmas de crianças de 5 a 7 anos, embora tenha sido muito prazerosa, mostrou-se pouco eficaz no aprendizado de estruturas gramaticais ou algo mais complexo do que vocabulário. Em geral, os alunos agitados e outros podem ter dificuldade de se concentrar no conteúdo e focar apenas a atividade física.

#### **h) Abordagem comunicativa**

Após vivência com outros métodos, os professores começaram a perceber que, apesar dos alunos terem vocabulário e gramática para uma comunicação inicial, isso não acontecia fora da sala de aula. O conteúdo da maioria dos livros era apresentado de uma forma geral, não tendo foco específico àquela comunidade e muitas vezes não estavam sendo eficazes. Como muito do material didático é realizado para estudantes da língua pelo mundo, não há foco específico na comunidade em questão. Esse método visa então à competência comunicativa apropriada dos alunos dentro de um contexto social, onde ele saiba escolher, entre diferentes estruturas, a que melhor se aplica às circunstâncias da interação.

Ricardo Schütz define esse método como uma versão britânica do estruturalismo (estudo das formas da língua, da estrutura gramatical) e do behaviorismo (reflexos condicionados que moldam o comportamento).

“Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas.”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> SCHÜTZ, Ricardo. "Communicative Approach - Abordagem Comunicativa." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Online. 2 July 2007.

Segundo Williams e Burden<sup>35</sup>, o aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido a sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas, e isso requer não somente as habilidades sociais e comunicativas, o indivíduo organiza o mundo dele de uma maneira única.

“Os métodos comunicativos têm em comum como característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários.”<sup>36</sup>

As atividades envolvem comunicação real e uso de material autêntico como artigo de revista, jornal, trechos de programas de rádio e TV, muitos jogos e atividades realizadas pelo próprio professor que têm como foco as dificuldades específicas da sala.

Nunan (apud BROWN<sup>37</sup>) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo
- A introdução de textos e materiais autênticos na situação da aprendizagem
- Fornece ao aluno não só a oportunidade de desenvolver a linguagem, como também de participar do processo de aprendizagem.
- As experiências pessoais do aluno têm lugar em sala de aula e são um importante elemento contributivo na aprendizagem.
- Há uma tentativa de incorporar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a linguagem fora da sala de aula.

O professor teve de utilizar diversos materiais para tornar a experiência do aluno a mais proveitosa possível. Contudo, isso não é uma característica exclusiva do método.

---

<sup>35</sup> WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. “Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo.” Cambridge, 1999.

<sup>36</sup> PORTELA, Keyla Christina Almeida. “Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. Revista Expectativa.” Unioeste, Paraná. Volume 5, numero 5, 2006. Disponível em: <http://200.201.8.27/index.php/expectativa/article/view/84/294>. Acesso em: março de 2009

<sup>37</sup> BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.



Os métodos acima apresentam cada um, uma visão diferente de como deve ser o ambiente de uma sala de aula e qual deve ser a ênfase do professor e aluno.

Em sua grande maioria, nos princípios e técnicas para o ensino de línguas apresentados neste capítulo, há sempre uma preocupação com os materiais a serem utilizados e atividades em sala de aula que visem à prática da língua em questão.

No método de *Tradução e gramática*, o professor deve dispor de materiais que o aluno possa traduzir, como textos e artigos, e matérias com o vocabulário sendo estudado, a fim de transmiti-lo ao aluno e ele possa memorizá-lo. O aluno não sofre muita pressão para falar e, como não há interação, o aluno pode se sentir mais seguro. Contudo, precisamente por não haver interação e se focar basicamente na tradução, o aluno terá muita dificuldade de se comunicar na língua alvo, e deve se limitar à compreensão de textos.

Já no método *Direto*, o professor se apóia em materiais autênticos da língua sendo aprendida. Assim, não há tanto o uso de um material didático, e sim de materiais de produção cultural da língua sendo ensinada, como jornais, revistas etc. A idéia, apesar de apresentar a língua de uma forma autêntica, pode apresentar problemas quando introduzida em uma sala onde os alunos tenham níveis diferentes, pois aquele aluno que não teve muito contato com o idioma pode ter extrema dificuldade em desvendar um texto de uma revista ou jornal. Essa dificuldade pode causar um afastamento por parte do aluno, caso não receba instruções que o ajudem a compreender o material.

Isso não ocorre no método *audio-lingual*, já que se baseia na memorização e repetição. Não se espera do aluno que ele compreenda de imediato o que está dizendo, e sim que memorize um diálogo ou texto e, através de repetições, interiorize o conteúdo de uma forma natural. Esse método conta com auxílio de materiais como textos e diálogos, bem como figuras e placas com nome dos objetos.

O método *silent way* tem como base diversos materiais didáticos. Devido ao silêncio do professor, são necessários instrumentos para a comunicação com os alunos e também para estabelecer diálogos entre eles, introduzir tópicos, gerar discussões etc.

Esse método força o aluno a se comunicar e interagir e a ter as rédeas para conduzir o próprio aprendizado. Se o aluno não quiser, não aprenderá. Isso pode ser um problema se o aluno não tiver motivação para aprender, mas pode ser também que a falta de pressão por parte do professor faça com que o aluno se desenvolva.

Também no método *desuggestopedia* se utiliza o material didático. Ele aparece em forma de pôsteres e cartazes com o objetivo de criar um ambiente aconchegante para o aluno não se sentir intimidado. O uso de brincadeiras e jogos ocorre através de dramatizações e interações. O material didático é preparado pelo professor e pode usar como instrumento de auxílio os muitos sites que fornecem ao professor atividades já preparadas. O ambiente descontraído pode fazer com que o aluno tenha confiança no professor e, assim, não se sinta sob pressão.

No caso do método *community learning*, a utilização do material didático ocorre com a finalidade de conhecer melhor o aluno e trabalhar com seus medos e inseguranças de maneira interativa e reflexiva.

No método *total physical response*, o material didático aparece em forma de jogos que visam à visualização do conteúdo por meio de imagens e palavras. Há também muito movimento em sala de aula, e muitos jogos exigem que o aluno se levante.

No caso da *abordagem comunicativa*, o professor muitas vezes desenvolve um material didático para a sala de aula, visando às dificuldades específicas do aluno. É comum a adaptação de materiais como jornal e revistas com a matéria sendo abordada em sala de aula.

Em suma, os métodos apresentados acima demonstram diferentes abordagens que o professor pode ter em relação à transmissão de conteúdo. Cada método tem seus pontos fortes e fracos, então, o melhor resultado aparece quando são utilizados em conjunto, de acordo com a necessidade do conteúdo ou do grupo a partir da observação das necessidades e dificuldades específicas.

## **1.2 Problemas no ensino/aprendizagem do ensino de inglês**

Aída Walqui, diretora e professora do programa de desenvolvimento profissional de professores de línguas na Wested, agência pública sem fins lucrativos na Califórnia, EUA, e PHD em alfabetização e cultura de imigrantes, enumera em seu artigo “Contextual Factor in Second Language Acquisition”<sup>38</sup> os diversos fatores que podem influenciar o aluno adolescente no aprendizado de uma segunda língua. A importância do entendimento desses fatores se dá por auxiliar o professor na tarefa de ensinar o inglês como segunda língua, compreendendo quais são as possíveis influências nesse aprendizado e como elas ocorrem. É notável que cada grupo de alunos apresenta dificuldades específicas. O artigo discute o caso específico dos alunos adolescentes. Abaixo, um resumo dos fatores discutidos pela autora:

### **a) Distância entre as línguas**

Pode ser mais fácil ou difícil aprender a língua em questão dependendo das diferenças entre a língua materna do aluno e a que pretende aprender. No caso específico deste projeto, as diferenças entre o português e o inglês. A língua inglesa é indo-européia pertencendo ao lado ocidental da família germânica e originou-se na Inglaterra e a língua portuguesa é uma língua românica (do grupo ibero-românico), tal como o italiano e o francês. Tais diferenças não podem ser ignoradas, pois, apesar de haver similaridades, são línguas claramente diferentes.

### **b) Proficiência na língua nativa**

Não apenas saber falar e escrever na língua materna, mas também ter desenvolvimento metalingüístico, treinamento formal e uso da linguagem acadêmica, conhecimentos de retórica e de diferentes tipos e estilos da língua. O grau de conhecimento do aluno sobre a própria língua afeta a habilidade em aprender outra.

### **c) Conhecimento sobre a segunda língua**

---

<sup>38</sup> WAQUI, Aída. *Contextual Factor in Second Language Acquisition*. Artigo Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. Disponível em: [www.cal.org/ericell](http://www.cal.org/ericell)

O conhecimento prévio que o aluno possui sobre a língua é um fator, pois pode resultar em um maior entendimento inicial por parte desse aluno. No Brasil, os adolescentes em geral têm um contato com a língua inglesa através da mídia, o que pode facilitar o aprendizado.

#### **d) Dialeto e Formal**

O aluno terá de aprender duas linguagens diferentes. A casual e a formal. A língua que se usa em um universo social será sempre diferente da linguagem acadêmica. Esse ponto pode ou não ter importância e dependerá da necessidade do aluno, que será abordada mais a frente.

#### **e) Status da língua**

O nível de status que uma segunda língua tem no grupo social do estudante pode influenciar a atitude dele a ela.

#### **f) Atitudes frente à língua**

A atitude do estudante, a pressão do grupo (*peer pressure*), a escola, a vizinhança e a sociedade que este está inserido podem ter grande influência no processo de aprendizado, tanto positiva quanto negativa. Cada estudante tem um passado diferente, e isso deve ser levado em consideração, bem como as necessidades e objetivos individuais. O público adolescente está ainda mais sujeito a tais influências. Walqui apresenta as questões mais presentes nesse público como sendo:

- Necessidades diferentes: diferenciar e individualizar o aluno. É claro que isso é uma tarefa difícil em uma sala de aula da escola regular, com 30 ou 40 alunos em sala, mas, em uma escola de idiomas com, no máximo, 10 alunos, isso já se torna mais alcançável. Ao perceber a necessidade do aluno o professor é capaz de focar a aula, podendo obter então melhores resultados.
- Objetivos diferentes: o objetivo do aluno pode determinar a maneira com que ele usa a segunda língua e o quão precisa ela é gramaticalmente ou lexicamente.

Esses objetivos podem variar de integral — em que o aluno pretende se dedicar para alcançar uma fluência mais completa — ou meramente instrumental — em que bastará para esse aluno conseguir compreender o contexto. O professor tem que respeitar os objetivos do aluno e aprender a trabalhar em conjunto para ajudá-lo a alcançá-los.

- Modelos: é importante para o aluno que ele tenha pessoas que lhe ofereçam modelos positivos e realistas, para que possa perceber o valor de saber outra língua. Isso faz não só que ele perceba a importância, mas também que perceba que é possível aprender.
- Apoio em casa: é importante que os pais desse aluno valorizem o aprendizado e o encorajem e mostrem interesse no progresso dele.
- Pressão do grupo (*peer pressure*): é o foco principal desta pesquisa. A pressão do grupo ou *peer pressure* em inglês exerce uma grande influência sob o adolescente. Segundo a autora, a pressão do grupo pode anular os esforços dos pais ou professores e reduzir em muito o desejo de aprender do aluno.

Vimos no capítulo anterior diversos métodos de como o professor pode desenvolver o conteúdo e técnicas de ensino de línguas. Cada uma dessas técnicas tem um foco e um objetivo a ser desenvolvido em sala de aula. Porém, na maioria das vezes, o que definirá o método que o professor utilizará não será uma mera opção, será por que é o que parece melhor devido às circunstâncias onde esse professor se encontra, depende dos alunos. Aqueles que já ministraram aulas para o público adolescente sabem que não é uma tarefa fácil. Mas quais são os motivos da dificuldade de trabalhar com esse público? O artigo apresentado acima, “Contextual Factor in Second Language Acquisition”, fornece um panorama de quais são os motivos que levam ao adolescente ter ou não dificuldades em aprender o inglês como segunda língua. Uma dessas influências desperta nosso maior interesse, e o capítulo seguinte visa um estudo mais aprofundado de suas características.

## 2. INFLUÊNCIAS EXTERNAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Este capítulo visa discutir os aspectos do *peer pressure* como uma influência negativa no processo de aprendizagem de inglês como segunda língua do aluno adolescente. Para isso se faz necessário, inicialmente, um posicionamento teórico em relação ao significado de *peer pressure*. Feito isto, será apresentado o problema inserido no contexto específico deste trabalho que é o ensino de inglês. Como parte final, serão descritas, então, possíveis maneiras de amenizar o problema.

### 2.1 *Peer pressure*

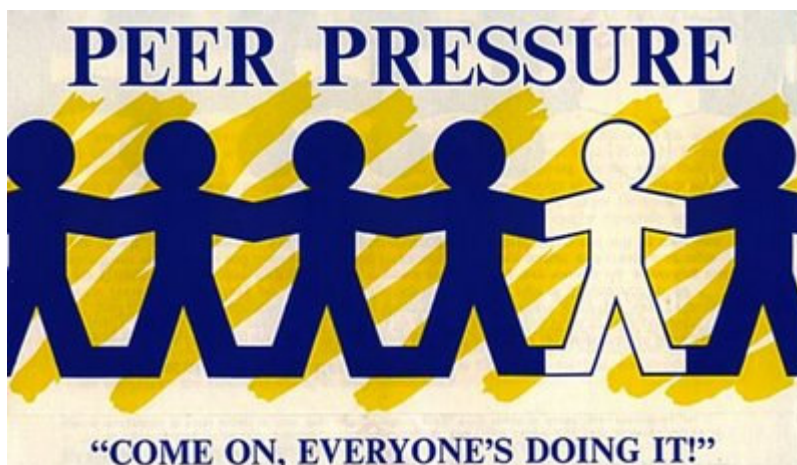


Ilustração 1

“Vamos, está todo mundo fazendo!”

Fonte: [www.peaceinspire.com/2007/08/08/peer-pressure](http://www.peaceinspire.com/2007/08/08/peer-pressure)

A fase da adolescência se configura como umas das mais complexas da vida humana. Não se é criança, nem adulto. É um meio termo. Não há mais aquela inocência infantil, porém tão pouco a liberdade e autonomia adulta. Os próprios adultos não sabem bem como tratá-los exigindo uma conduta madura, mas oferecendo pouco espaço para crescimento.

Este entendimento do assunto é precisamente o motivo, segundo Contardo Calligaris<sup>39</sup>, para o adolescente se refugiar em seu grupo. Adolescentes formam grupos.

---

<sup>39</sup> CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

Cada grupo tem sua própria cultura que deve ser observada pelos participantes. Estes grupos têm influência sob o comportamento dos participantes.

Roeser & Eccles<sup>40</sup> propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos do estudante. Segundo os autores, as crianças que apresentam pobre desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa auto-estima e dificuldades no processo de aprendizagem, caracterizando problemas emocionais.

Segundo o livro *Surviving peer pressure for teens* escrito por Hilary Cherniss<sup>41</sup> e Sara Jane Sluke, *peer pressure* é influência que o grupo tem no indivíduo e o força a se comportar de uma determinada maneira para que possa ser aceito por este. E vai além quando diz que é uma força extremamente poderosa e a grande maioria dos adolescentes acabam cedendo a esta pressão com medo de ser excluído. É o maior motivo de stress na época da adolescência, segundo o livro. E ainda, que o motivo pelo qual a maioria dos adolescentes cede a esta pressão é porque os relacionamentos, nesta idade, são muito importantes e, este adolescente fará de tudo para ser aceito.

Para o adolescente, sua família é o seu grupo, ou seja, o adolescente cria para si uma comunidade para pertencer. Neste sentido Calligaris<sup>42</sup> escreve “o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra micro-sociedade que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue” É uma espécie de refugio do mundo dos adultos que não o entendem e tem expectativas controversas sobre como deveria ser o seu comportamento. Criam então suas próprias regras, a sua cultura que deve ser seguida por seus participantes.

---

<sup>40</sup> **ROESER**, R.W., & **ECCLES**, J.S.. *Schooling and mental health*. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000

<sup>41</sup> **CHERNISS**, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot's guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

<sup>42</sup> **CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 36

William Corsaro<sup>43</sup> sugere que *peer culture* ou em português, a cultura do grupo, seria “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham”, e que esta cultura surge inspirada na cultura dos adultos, mas se transforma para se adequar a faixa etária (1985, p. 250-254). Segundo Allan Fine<sup>44</sup>, *peer culture* “Consiste em um sistema de conhecimento, crenças, comportamento e costumes divididos entre os membros de um grupo, que estes usam como referencia e que servem como base para a interação deste grupo”. Os membros do grupo reconhecem que para fazer parte tem que seguir as “regras de conduta” estabelecidas.

Com o objetivo de ser aceito em seu grupo, adolescentes se sentem pressionados em um comportamento visto como “correto” pelo grupo, podendo, esta pressão, ser tanto positiva quanto negativa. Segundo de Nívea David<sup>45</sup>, *peer pressure* não é sempre negativa. “Os grupos podem pressionar tanto para comportamentos negativos ou contra o comportamento positivo, mas também podem pressionar para um comportamento positivo.”<sup>46</sup> María R. T. de Guzman em seu artigo “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure during the Teen Years”<sup>47</sup>, publicado pela Universidade de Nebraska, diz ainda que essas amizades são um ponto crucial no desenvolvimento humano e proporcionam um ambiente seguro para explorar a identidade e a integração em alguma comunidade.

Isso também pode ser uma ferramenta para o professor. Usar o *peer pressure* ao seu favor, de uma maneira positiva. Contudo, o lado positivo do *peer pressure*, logicamente, não influencia negativamente o aluno, sendo assim, não há necessidade de

---

<sup>43</sup> **CORSARO**, W.A.; Miller, P.J. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, San Francisco, 1992. p.162

<sup>44</sup> **FINE**, Alan. *With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture*. Chicago, USA: University Of Chicago Press, 1987. p. 125

<sup>45</sup> **DAVID**, Nívea. “Peer Pressure and Teens.” Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866> Acesso em 10/03/2009

<sup>46</sup> **DAVID**, Nívea. “Peer Pressure and Teens.” Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866> Acesso em 10/03/2009  
**DAVID**, Nívea. *Peer Pressure and Teens*. Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866> Acesso em 10/03/2009

<sup>47</sup> **GUZMAN**, Maria R. T. “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure During the Teen Years.” University of Nebraska–Lincoln Extension: Digital Commons, 2006. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/63/>



reduzir seus efeitos. Já o lado negativo desta pressão, pode reduzir substancialmente o aprendizado do aluno adolescente e assim esta pesquisa tem como objetivo verificar os efeitos que influenciam o aprendizado do aluno, buscando formas de tornar o aprendizado do adolescente mais eficaz através do uso do jogo como ferramenta didática.

Na busca por bibliografia que discutisse a questão do *peer pressure*, encontramos diversos caminhos. No Brasil, pouco se fala sobre o assunto e enfrentei dificuldades para encontrar estudos sobre os seus efeitos em sala de aula. Os artigos encontrados têm como foco a questão da sexualidade e drogas, como por exemplo, o artigo “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes” de Ana Luiza Vilela Borges<sup>48</sup> Enfermeira e Professora Doutora do Departamento de Enfermagem na Universidade de São Paulo, que, como o título já diz, tem como foco a sexualidade do adolescente. Ou “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo” de Sandra Rebello, Simone Monteiro e Eliane P. Vargas<sup>49</sup> que aborda a visão do educador sobre o uso de drogas na escola usando como base um jogo educativo chamado *Jogo da Onda* desenvolvido pelas autoras. De acordo com sua pesquisa:

“A partir de grupos focais, observação das partidas e questionários, foi observado que a iniciação ao uso de drogas está relacionada à: pressão social de grupo, fácil acesso às drogas e ao não reconhecimento de que o consumo pessoal, mesmo descontínuo, pode levar à dependência química. Dissonâncias entre a visão dos escolares e o discurso preventivo repressivo e/ou técnico informativo sugere que as ações educativas devem privilegiar formas de apreensão das informações transmitidas, focando a interatividade, a interlocução, a informação e a reflexão.”

---

<sup>48</sup> **BORGES**, Ana Luiza Vilela. “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes.” Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. spe, Dec. 2007. disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 May 2008. doi: 10.1590/S0080-62342007000500007.

<sup>49</sup> **REBELLO**, S.; **MONTEIRO**, S.; **VARGAS**, E. “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo.” Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.8, p.75-88, 2001.

O professor Samuel Duarte<sup>50</sup> escreve sobre a pressão do grupo no campo da sociologia. No artigo “Pressão social nos grupos” o autor descreve o que ele chama de tipos de reações em relação às pressões do grupo:

#### **a) Anticonformismo**

Segundo o autor, esta ocorre quando o indivíduo se opõe ao grupo, não modifica suas atitudes para se encaixar ao esperado pelo grupo.

#### **b) Obediência**

A pessoa muda sua forma de agir para se encaixar ao grupo, mas sem alterar sua convicção, ou seja, se adéqua, mas não obedece sem reflexão.

#### **c) Independência**

Após uma análise racional a pessoa decide por ingressar ao grupo, e seguir seu comportamento por achá-lo compensador. Não só aceita as atitudes do grupo como procura desenvolver-las ainda mais.

#### **d) Aceitação íntima**

A pessoa interioriza a ideologia do agrupamento, mudando suas crenças e passando a agir de acordo com as novas convicções, mesmo sem a fiscalização dos companheiros.

O autor descreve ainda as características de pessoas obedientes e conformistas, ou seja, que são mais suscetíveis ao *peer pressure*:

- Estão sob algum tipo de tensão emocional, angústia e conflitos.
- Possuem nítidos sentimentos de inferioridade pessoal e de inadequação ao ambiente.

---

<sup>50</sup> DUARTE, Samuel. “A pressão social nos grupos.” 2007. Disponível em: [http://www.samuelduarte.pro.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=31&Itemid=5](http://www.samuelduarte.pro.br/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=5)

Segundo o autor então, não são todas as pessoas que estão suscetíveis a sucumbir à pressão do grupo, existem aqueles que se opõe a tal pressão. Para estes, o que se opõe a ceder às pressões, não se faz necessário ao professor se preocupar em minimizar os efeitos. Contudo, em um grupo de alunos adolescentes, é muito comum nos depararmos com alunos que são inseguros e que se sentem inferiores. No livro *A Adolescência*, o autor Contardo Calligaris<sup>51</sup> explica que “A insegurança se torna o traço próprio do adolescente” eles têm dificuldade em se reconhecerem, pois não são mais crianças e também não são adultos, daí vem essa insegurança e a necessidade de serem aceitos em seus grupos, “O adolescente transforma sua faixa etária num grupo social, ou então num conglomerado de grupos dos quais os adultos são excluídos e em que os adolescentes podem mutuamente se reconhecer como pares”<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p.25

<sup>52</sup> CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p.36

## 2.2 De onde vem a pressão

Segundo pesquisa do site para adolescentes [www.reachout.com.au](http://www.reachout.com.au) o *peer pressure*:

- Pode vir de um indivíduo ou um grupo, ou até da TV
- Força o comportamento para aceitar a pessoa no grupo
- O grupo mais afetado é o dos adolescentes com baixa auto-estima
- Na sala de aula: Causa vergonha, medo de errar e de fazer papel de “bobo”

As influências no comportamento mais comuns, ainda segundo este site, são no (a):

- Moda
- Uso de drogas e álcool
- Relacionamento afetivo
- Performance acadêmica

Estas informações demonstram os diversos locais ou situações em que o adolescente é mais suscetível a sentir-se pressionado a agir de uma determinada maneira, este trabalho tem como foco refletir apenas a questão em sala de aula.

A autora Catherine Skeffington<sup>53</sup> apresenta o *Peer pressure* em sala de aula como uma questão importante quando se tratando com o público adolescente, pois eles têm medo de errar, de fazer papel de bobo, vergonha. Isso pode fazer com que o aluno simplesmente se cale, e não queira enfrentar o grupo prejudicando assim seu desempenho acadêmico.

Esta pressão pode vir em várias maneiras. Pode ser verbal, escrita ou apenas ou olhar ou algum tipo de reação como risos. O condado inglês de Norfolk distribuiu um folheto alertando os alunos sobre o *peer pressure* e o que fazer sobre isso. Neste folheto, eles mostram também como pode aparecer esta pressão.

---

<sup>53</sup> SKEFFINGTON, Catherine Sheehy. “Getting teenagers talking.” British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

### Como pode ser a pressão de grupo?

A pressão de grupo pode surgir sob a forma de:

- provocação;
- olhares sarcásticos;
- comentários;
- exclusão de alguém;
- falar somente com aquelas pessoas que têm uma determinada coisa ou se comportam de uma determinada maneira (o grupo "fixe");
- conversas sobre o que é "fixe".



#### Ilustração 2

Fonte: <http://www.heron.nhs.uk/>

Tamanha a preocupação do condado que o folheto foi distribuído em diversas línguas, inclusive em português. A palavra entre aspas “fixe” significa legal, “da moda”.

O PHD Kirk A. Johnson realizou um relatório para a fundação Heritage de Washington, DC, EUA, intitulado *The Peer Effect on Academic Achievement Among Public Elementary School Students*<sup>54</sup> e tinha como objetivo a análise de fatores que influenciavam o desempenho acadêmico do aluno da escola pública dos Estados Unidos, sendo estes: efeitos da pressão do grupo, raça e etnia, grau de escolaridade dos pais, número de matérias para leitura em casa, participação no programa de almoço grátis<sup>55</sup> e sexo.

Para avaliar os efeitos do grupo (*peer effects*) os pesquisadores apresentaram aos alunos a seguinte afirmação: “Meus amigos tiram sarro de pessoas que tentam ir bem na escola”. E os alunos responderam se concordavam ou não.

---

<sup>54</sup> JOHNSON, Kirk A., Ph.D. *The Peer Effect on Academic Achievement Among Public Elementary School Students*. A Report of the Heritage Center for Data Analysis. Washington, DC, EUA. May 26, 2000. disponível em: <http://www.heritage.org/Research/Education/CDA00-06.cfm>. acesso em: 10/02/2009.

<sup>55</sup> O programa Nacional de Almoço Escolar é um programa federal dos Estados Unidos que opera em escolas públicas, que fornece refeições balanceadas a preços baixos ou sem custo algum para crianças de baixo poder aquisitivo. O programa foi estabelecido pelo Presidente Harry Truman em 1946. Fonte: [www.fns.usda.gov](http://www.fns.usda.gov)

Seus resultados do número de alunos de quarta e oitava série que concordaram com a afirmação podem ser visualizados através do seguinte gráfico dividido por etnia:

Table 1

CDA00-06

**Percentage of Students Who Agreed/Strongly Agreed to Statement "My Friends Make Fun of People Who Try to Do Well in School"**

	Fourth Grade	Eighth Grade
White	17.5%	22.9%
African-American	35.8%	23.3%
Hispanic	28.8%	29.4%
Other	23.7%	28.0%

Source: National Assessment of Educational Progress 1998 National Reading Database.

### Ilustração 3

Fonte: <http://www.heritage.org/Research/Education/CDA00-06.cfm>

Segundo a pesquisa, os resultados acima, relativos à pressão do grupo, foram os mais altos dos fatores estudados, surpreendendo os pesquisadores. “O estudo mostrou que o efeito do grupo é um dos maiores determinadores de desenvolvimento acadêmico<sup>56</sup>.”

Esta pesquisa poderia não obter o mesmo resultado em todos os contextos, pois nem todas as salas de aula o problema é o mesmo, cada ambiente apresenta um tipo de pressão diferente. Pode ser que em determinado ambiente o “legal” seja ser inteligente. Neste caso, o aluno sentiria a pressão se não fosse. No caso do ensino do idioma, o aluno pode se sentir pressionado a falar ou escrever algo que não tem conhecimento.

É notável que os alunos se sentem pressionados a ir à escola, tirar notas boas e ter um bom desempenho acadêmico. Esta pressão vem dos pais, escola, professor. Contudo, o que a pesquisa confirma é que a pressão que eles sentem quando têm um bom desempenho acadêmico pode ser superior à vontade de ter um bom desempenho, em outras palavras, uma pressão se sobressai à outra, fazendo então com que o aluno tenha vergonha de ir à escola, tirar notas boas e ter um bom desempenho acadêmico.

<sup>56</sup> Traduzido do original em inglês

Até mesmo a bíblia prevê o *peer pressure*, definindo o como *Medo dos Homens*.

***Quem teme ao homem arma ciladas,  
mas o que confia no SENHOR está seguro.***

### **Provérbios 29:25**

A pressão social do grupo faz então que o adolescente sinta a necessidade de se encaixar em um grupo. Para que isso aconteça este adolescente é capaz de mudar o seu comportamento, aparência e princípios para aqueles vistos como corretos pelo grupo em que ele deseja ser aceito. As pesquisas mostradas neste capítulo demonstram que comparado a outros fatores, a pressão social em sala de aula se configura como uma potente influência no processo de aprendizagem do aluno.

Assim, podemos enfim afirmar que *peer pressure* é sim um fator que influencia o aprendizado do aluno, como demonstrado neste capítulo, e pode causar sérios danos no aprendizado do aluno adolescente, que por estar em uma fase mais sensível quando a sua personalidade, aparência e até mesmo sua voz, pode sofrer de uma maneira mais severa que outra faixa etária.

### 2.3 *Peer pressure* no ensino de inglês como segunda língua

Há uma gama de razões para nossos alunos não participarem das atividades orais. Todavia, não se pode negar que o medo de errar as pronúncias é ainda a *vedete* que causa desconforto, principalmente quando se está sendo avaliado oralmente. Este aluno precisará além do conhecimento da língua, um certo grau de confiança e coragem para se expor e não se sentir caricato pelos erros que venha a cometer. É nesse contexto que a ludicidade encontra seu espaço. Ela é um elemento motivador e atenuante dessas tensões (YOZO, 1996).

Se o *peer pressure* se configura como um desafio em sala de aula, não será diferente no ensino de línguas. O medo que falar errado pode calar até mesmo o mais falante dos alunos.

Segundo a professora e pesquisadora da instituição britânica British Council em Barcelona, Espanha, Catherine Sheehy Skeffington<sup>57</sup>, existem três motivos para os alunos adolescentes não falarem inglês em sala de aula ou fora dela. Eles são:

#### a) *Peer pressure*

A autora reconhece que até mesmo nativos levam anos para aprender sua língua materna, e só aprendem após muito uso. É evidente que pessoas aprendendo inglês como segunda língua cometerão diversos erros antes que tenham mais controle, mas isso não pode ser um impeditivo. O medo e a vergonha fazem com que os adolescentes se caleem.

#### b) Falta de motivação

Muitos adolescentes não entendem o motivo pelo qual são forçados a aprender outra língua. Para ele a necessidade está muito distante e não vê a necessidade de se comunicar em outro idioma.

#### c) Falta de base

---

<sup>57</sup> SKEFFINGTON, Catherine Sheehy. *Getting teenagers talking*. British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.



Existem dois tipos de bases, segundo a autora, a sala de aula e base lingüística. Na sala de aula entramos no assunto de *peer pressure* novamente. Se o ambiente não permite com que o aluno se expresse, ele não vai falar. A base ideal seria a classe ser paciente e criar uma atmosfera agradável que possibilite aos alunos aprenderem juntos, como, sugere a autora, através de jogos em grupos.

A base lingüística, como chama a autora, pode ser solucionada com mais facilidade. Basta fazer com que os alunos repitam frases já formuladas ou apresentar estruturas conhecidas e estudadas, assim o aluno não corre o risco de errar. Contudo isso não favorece a interação ou diálogos espontâneos. Assim, fazer com que os alunos aprendam pode ser uma tarefa repleta de obstáculos e que seria essencial à criação de um ambiente propício para que o aluno queira aprender. Há, por parte de alguns alunos, um certo desinteresse em estudar outra língua. Além dos motivos mostrados acima pela autora, existe também o fato de muitos acreditarem que será muito trabalhoso.

A má notícia é que a grande maioria dos alunos descobre que aprender uma língua estrangeira requer muito mais esforço, muito mais persistência do que estão dispostos a dar. Em situações onde a língua estrangeira só é falada dentro da sala de aula, apenas alguns pouquíssimos alunos vão adquirir um conhecimento funcional da língua: talvez dar alguma orientação ao turista estrangeiro com algumas frases decoradas, talvez ler algum texto na sua área de interesse. Normalmente, a preocupação do aluno será apenas de estudar para conseguir uma nota de aprovação no fim do ano; qualquer tarefa solicitada pelo professor só será executada pelo aluno se houver a garantia, ou a ameaça, de uma nota.<sup>58</sup>

Geralmente, o aluno só estuda inglês para passar na prova e se apavora se tiver que falar algo em sala. Nas palavras de Leffa<sup>59</sup> “O aluno, principalmente o adolescente, pode também não possuir o que poderíamos chamar de tolerância à crítica; falar uma língua estrangeira é expor-se, às vezes, até ao ridículo.”.

---

<sup>58</sup> LEFFA, Wilson J. “Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas.” Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002.

<sup>59</sup> Doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984, e professor da Universidade Católica de Pelotas. Foi duas vezes presidente da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB). Suas pesquisas são nas áreas de leitura, produção textual e política do ensino de línguas estrangeiras.

A influência da atitude do grupo pode ser tão forte, que impossibilita o aprendizado do aluno. De acordo com a PHA Virginia P. Collier <sup>60</sup> e professora da Universidade George Mason em Fairfax, Virginia, EUA, o ambiente da sala de aula pode criar uma distância entre os grupos, segregando-os, fazendo assim que não só os alunos sofram com o seu desenvolvimento escolar, quanto em sua vida social em geral. Estes fatores, segundo a autora, influenciam fortemente a resposta do aluno a língua estrangeira.

---

<sup>60</sup> COLLIER, V.P. *Acquiring a second language for school*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (1995). Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm>

### 2.3 Revertendo os efeitos Peer Pressure

A educadora, terapeuta e autora de diversos livros relacionados ao público jovem como *Too Cool for Drugs, Not Better... Not Worse... Just Different* e *Life's Not Always Fair: A Child's Guide to Managing Emotions*, a americana Sharon Scott escreveu um livro como reverter os efeitos do *peer pressure* chamado *Peer Pressure Reversal*<sup>61</sup>, após sua experiência como assistente social e prevenção de delinquência do público jovem da Polícia de Dallas, Texas, EUA. Este livro, *Pressure Reversal*, apresenta as habilidades que, segundo a autora, revertem os efeitos da pressão exercida pelo grupo. Segundo a autora, existem três etapas para que isso ocorra. A primeira etapa é **Observe a Cena** (note e identifique o perigo), seguida por **Tome uma decisão boa** (entenda e escolha as conseqüências) e a última etapa que é **Aja para evitar perigo** (tome ação efetiva). Através destas informações que a autora fornece, os adolescentes seriam capazes de saber o que fazer em uma situação de pressão. O livro fornece também ajuda para professores e pais que podem se basear nas sugestões abaixo quando o filho ou aluno está inserido em situação de pressão em potencial. Apesar de algumas das habilidades, como chama a autora, também englobarem situações como drogas, sexo e crimes, não deixam de serem úteis também para uma situação de sala de aula.

#### a) Observe a Cena

Crianças e adolescentes devem sempre ficar alerta aos sinais do *peer pressure*. Para a autora, a melhor maneira de não se sentir pressionado é evitar perigo. Para esta etapa existem duas subetapas sendo estas: *Olhe e ouça: Esteja consciente do que acontece em seu ambiente* e *Aplique a regra "perigo?": Reconhecer perigo em potencial a ser evitado*.

1) Olhe e ouça: Esteja consciente do que acontece em seu ambiente.

- Observe seus amigos objetivamente: A pessoa deve olhar a sua volta em busca de algum comportamento diferente do usual, por exemplo, vários alunos

---

<sup>61</sup> SCOTT, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

olhando em sua direção ou uma formação repentina de um grupo, barulhos, risos, etc.

- Observe o ambiente: Também deve a pessoa olhar em volta no ambiente e avaliar o que pode ocorrer. Por exemplo, o *peer pressure* pode ser diferente se os alunos estiverem em uma sala de aula com 30 alunos com um professor rígido ou em uma sala com 5 alunos.
- Ouça as entrelinhas: Ouvir o que os alunos estão falando, ficando alerta a implicações negativas, mesmo que não o sejam.
- Primeira impressão: Se ao entrar em um ambiente a pessoa já se sentir observada ou que há pessoas agindo de maneira suspeita, tente evitar o local por alguns instantes.
- A venda: Ocorre quando o grupo faz um convite à pessoa para realizar um comportamento negativo. Este é mais comum em questões como as drogas.
- A pressão: Quando o grupo exerce a pressão sobre um determinado indivíduo através da fala, escrita ou atitude, tentando fazer com que ele realize determinada ação para entrar ou permanecer no grupo.

## 2) Aplique a regra “perigo?”: Reconhecer perigo em potencial a ser evitado.

Uma vez que a criança ou adolescente já tenha realizado a subetapa anterior - Olhe e ouça – ela estará pronta para a regra “perigo?”. Esta etapa consiste em duas perguntas e não se aplicam muito para *peer pressure* em relação a desempenho acadêmico, contudo fazem parte da teoria da autora e assim o seu entendimento auxilia na compreensão do todo. Estas perguntas são:

- É contra lei? Existem consequências mais graves para aquele tipo de comportamento que o grupo exerce pressão. No mundo adolescente algumas atitudes implicam em violação de conduta, como por exemplo, cabular aula ou trote telefônico, não necessariamente viola a lei. Porém esta pergunta também se aplica ao uso de drogas, furto, vandalismo na escola, etc.
- Fará com que uma autoridade fique brava? A pessoa responsável pelo adolescente naquele momento pode desgostar daquele determinado comportamento? Pode ser, por exemplo, sair de casa sem avisar os pais. Eles

certamente ficaram preocupados e esta atitude causará algum tipo de conflito com responsável pelo adolescente (neste caso os pais).

## **b) Tome uma decisão boa**

Após observar a cena e detectar os sinais de perigo cabe ao adolescente tomar uma boa decisão frente a estes. Para isso este realizará 2 subetapas: *Avaliar ambos os lados: Identificar e entender os pros e contras e as conseqüências de determinado ato e Decidir: seguir ou parar.*

1) Avaliar ambos os lados: Identificar e entender os pros e contras e as conseqüências de determinado ato.

- Lados bons: o *peer pressure* nem sempre é negativo. Às vezes, o grupo quer influenciar para o bem, para algo que trará benefícios. Pode ser, por exemplo, ser influenciado a fazer parte de um grupo de teatro ou grupo de estudo. E tomar esta atitude trará algum tipo de prazer para a criança ou adolescente, como ser mais popular ou mesmo ter amigos.
- Lados ruins: São as conseqüências. O que pode acontecer caso aquela ação seja tomada. Em que pode acarretar aquele tipo de atitude. Pode ser tanto tirar uma nota ruim, quanto ser suspenso da escola ou até se machucar fisicamente.
- A soma: O adolescente pesa em sua cabeça o lado positivo e o lado negativo para ver se o resultado é vantajoso. Por exemplo, ele se sente pressionado a entrar para o grupo de teatro, entretanto as aulas deste grupo são no mesmo horário do colégio e ele teria que matar aula. Neste caso, o lado negativo supera os benefícios, pois para usufruir de um terá que abrir mão de algo mais importante. Ou pode ser que ocorra ao contrario, o lado positivo pese mais, fazendo então que o adolescente opte por realizar a ação.

## 2) Decidir: seguir ou parar

Neste momento o adolescente terá que decidir se irá evitar o perigo ou arriscar. Após ter analisado tanto os lados positivos quanto os negativos, está na hora de tomar uma decisão e arcar com as conseqüências.

### c) **Aja para evitar perigo**

De acordo com a autora, esta etapa é a mais importante para reverter o *peer pressure*. Os dois primeiros passos, embora tenham um papel significativo, apenas preparam o indivíduo para esta etapa.

Muitos adolescentes cedem as pressões do grupo com o objetivo de se encaixar, fazer parte e por não quererem se sentir excluído. A pressão vem na forma de afirmações como “Vamos lá, todos fazem, porque você não vai fazer também?” Ou podem vir em forma de desafios como “você não faz por que é covarde” ou “está com medo?” ou ainda, questionar a amizade “ se fosse meu amigo você faria”. Há nesta etapa também 2 subetapas: *O que falar: 10 possibilidades de resposta* e *Como falar*.

#### 1) O que falar: 10 possibilidades de resposta

- **Simplemente fale não:** é a maneira mais honesta e verdadeira. Se não quer fazer, fale não. Falar de forma educada e menos agressiva possível. Contudo esta resposta é umas das menos utilizadas, segundo a autora, devido à falta de confiança.
- **Sair de cena:** o motivo da escolha por esta resposta pode ser por se tratar ridícula a sugestão do grupo ou por ser tão perturbadora que o adolescente sendo pressionado não se importa mais com a opinião do grupo, pois a sugestão foi ofensiva. O importante é sair e não voltar, pois a cada volta o grupo trará novos motivos para realização do ato em questão.
- **Ignorar o grupo:** fingir que não ouviu ou que estava compenetrado em outra coisa. Esta atitude é muito comum em sala de aula, onde um aluno tenta provocar o outro, mas ele continua olhando para a lousa e não dá importância à provocação.

- Dê uma desculpa: Este é o mais usado por crianças e adolescentes, segundo o livro, mesmo que alguns pais se mostrem contra a mentira. A idéia não é mentir, mas sim basear a desculpa em uma verdade e é uma maneira de não machucar o proponente e se livrar de fazer algo potencialmente negativo.
- Mude de assunto: Deve ocorrer de surpresa, oferecer algo de interesse e um tanto dramático, o suficiente para fazer com que as pessoas se esqueçam do que iam fazer. Deve ser criada uma distração.
- Faça uma piada: uma piada pode distrair, desarmar ou até desmotivar um comportamento negativo.
- Aja chocado: de maneira amigável e com sarcasmo, agir como se aquilo te chocasse mostra confiança. O grupo tende a não continuar pressionado.
- Faça elogios: Um simples elogio pode fazer com que a conversa mude de rumo.
- Sugira uma idéia melhor: Sugerir outra coisa para o grupo fazer que não tenha conseqüências negativas. A sugestão feita com entusiasmo e energia pode fazer com que o grupo inteiro mude de idéia e decidam por seguir a nova sugestão.
- Devolva o desafio: funciona em situações onde o proponente é mais agressivo ou quando nenhuma das respostas anteriores teve sucesso. É uma maneira de confrontar, mas pode ser efetiva na situação.

## 2) Como falar

A linguagem do corpo pode ajudar ou atrapalhar a situação. É importante ter confiança, firmeza e controle. Algumas dicas do livro são:

- Boa postura
- Olhar no olho
- Confiança

Ainda algumas sugestões em relação à fala:

- Falar com firmeza e tentar controlar o tom e volume de voz
- Não pode haver sinal de fraqueza na decisão, como “talvez” ou “será que posso?”
- Aplicar a regra de 30 segundos. De acordo com o livro, o adolescente tem 30 segundos para se livrar da situação sem causar debates ou dar oportunidade para persuasão.

Este livro fornece ferramentas palpáveis, com dicas de comportamento que podem claramente ajudar em uma situação de pressão. Outras fontes também oferecem algumas sugestões em como sair de uma situação de perigo iminente.

No folheto inglês, já mostrado anteriormente, é demonstrado que há somente uma solução para o *peer pressure*.

#### **Como nos podemos proteger da pressão de grupo?**

A melhor proteção que uma pessoa pode ter da pressão de grupo é algo que é conhecido como "auto-estima". Uma pessoa com muita auto-estima sente-se bem consigo mesma e é confiante. Esta confiança significa que essa pessoa se manterá fiel a si mesma e só fará o que quer fazer porque quer fazê-lo e não pelo que qualquer outra pessoa pensará dela por fazê-lo! Estas pessoas são frequentemente respeitadas por serem tão fortes e se, ocasionalmente, não são respeitadas, são suficientemente fortes para lidarem com isso sem cederem à pressão de grupo.

#### **De onde vem a auto-estima?**

As pessoas com auto-estima são por norma pensadores positivos; prontas para enfrentar as situações; entusiásticas; elogiam outras pessoas em vez de as criticar e são amáveis para consigo mesmas, ignorando os comentários desagradáveis e concentrando-se naquilo em que são boas. Podes começar a melhorar a tua auto-estima pensando positivamente - começa a dar elogios, tenta nunca redamar e não ter medo de fazer as coisas - isto realmente funciona! Se as pessoas se rirem de ti - lembra-te, o problema é delas e continua a dizer a ti mesmo que és o máximo!



#### **Ilustração 4**

Fonte: <http://www.heron.nhs.uk>

Segundo o folheto a única maneira de reverter os efeitos da pressão do grupo seria por meio de uma alta auto-estima e que isso se faria necessário para enfrentar as situações de pressão. Contudo, o folheto não explica como alcançar esta solução, apenas oferece comandos para o adolescente. Fica claro que o conteúdo deste folheto não fornece ferramentas, tanto para ao aluno quanto ao professor, para combater os efeitos negativos do *peer pressure*. Este apenas demonstra uma qualidade que pode impedir



com que o aluno se sinta sob pressão, mas não apresenta soluções em como o alcançá-la.

Outras soluções para o problema do *peer pressure* são, por exemplo, a de procurar ajuda. Inicialmente, sugere o livro *Surviving peer pressure for teens*<sup>62</sup> ao adolescente, tente falar com seus amigos próximos e ver se eles podem ajudar. Se isso não tiver efeitos, procure um especialista, como um terapeuta ou especialista, ou mesmo o coordenador da escola. De acordo com o livro, a melhor opção é manter suas convicções e procurar ajuda.

Muitos livros sobre como resistir à pressão do grupo têm um viés religioso devido a relação do assunto com uso de drogas e sexo, muitas religiões tentam fornecer saídas ao adolescente. Este é o caso do livro de uma fundação cristã chamada *Peer Pressure – Recognizing the warning signs and giving new direction*<sup>63</sup>. O livro diz que “enquanto este medo controlar o coração de seu adolescente, ele será controlado pelo desejo de agradar seu grupo<sup>64</sup>” e oferece como solução “O medo de Deus é a única solução para o medo dos homens<sup>65</sup>”. Mas este livro fala algo de interesse para esta pesquisa quando diz aos pais ou professores de adolescentes sob pressão, que não adianta palestras, motivações, ameaças ou punições. O adolescente só aprenderá a resistir a pressões quando resolver fazer isso.

Segundo Thompson no livro *The First-Year Teacher's Survival Guide: Ready-To-Use Strategies, Tools & Activities For Meeting The Challenges Of Each School Day*<sup>66</sup> algumas atitudes do professor podem influenciar na dinâmica da sala. A autora cita o que o professor pode fazer para ajudar o aluno a lidar com as pressões em sala de aula.

---

<sup>62</sup> **CHERNISS**, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot's guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

<sup>63</sup> **TRIPP**, Paul David. *Peer Pressure: Recognizing the Warning Signs and Giving New Direction*. Greensboro, North Carolina: New Growth Press, 2008

<sup>64</sup> Traduzido do original em inglês

<sup>65</sup> Traduzido do original em inglês

<sup>66</sup> **THOMPSON**, Julia G.. *The first-year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. John Wiley and Sons, 2007

- a) Ensinar aos alunos a tomarem boas decisões
- b) Oferecer oportunidade para que os alunos reflitam em relação ao seu aprendizado e seu comportamento
- c) Não permitir que alunos intimidem outros. Seja vigilante
- d) Aumentar a auto-estima e confiança de seus alunos mantendo o foco em seus sucessos
- e) Ajudar os seus alunos a traçarem metas para si mesmo
- f) Trabalhar para construir uma relação positiva com seus alunos
- g) Fazer com que eles acreditem em si mesmo.
- h) Criar um ambiente que os alunos possam arriscar e não tenham medo de falhar e ser ridicularizados
- i) Falar aos alunos de sua confiança neles e que acredita em seu sucesso.
- j) Ensinar aos alunos a ter metas e como alcançá-las
- l) Criar oportunidades para os alunos terem sucesso. Uma vez que eles verem que conseguem, eles terão mais coragem para continuar tentando
- m) Discutir com os alunos o que foi aprendido
- n) Ensinar aos alunos a perceber que eles podem aprender com seus erros e como lidar com o erro.

As habilidades descritas por Sharon Scott no livro *Peer Pressure Reversal*<sup>67</sup> (Observe a Cena, Tome uma decisão boa e Aja para evitar perigo) vão além, pois demonstram soluções práticas e pontuais através das quais o aluno poderia se livrar de uma possível situação de perigo de pressão, ou seja, que o aluno possa perceber que está ou ficará sob pressão e como agir nessa situação com confiança.

Assim, o que parece ser uma opinião comum entre os autores (THOMPSON, 2007 – TRIPP, 2008 – CHERNISS, 2002) seria que a arma mais eficiente para combater o *peer pressure* em sala de aula é a autoconfiança. Quando o aluno acredita em suas convicções e está seguro sobre sua personalidade e aparência, o adolescente parece não sofrer, de uma maneira tão significativa a pressão oferecida pela sala.

---

<sup>67</sup> SCOTT, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

Contudo, como professores, sabemos que isso nem sempre é o caso e que, em uma turma de adolescentes, não é difícil encontrar alunos que estejam sofrendo algum tipo de pressão. O papel do professor, a meu ver, não seria eliminar a pressão através de atitudes de disciplina mantendo todos os alunos quietos e sentados, realizando exercícios confinados as suas carteiras. Uma aula de línguas necessita de exercício de habilidades de escrita, fala e adição, e isso não é possível se os alunos têm medo, vergonha de falar.

Em determinados caso, o professor sente a necessidade de introduzir algo novo em sala de aula, que possa chamar a atenção dos alunos e, ou mesmo tempo, ensinar o conteúdo da sua matéria. Algumas dessas opções seriam vídeo, internet, imagens, jogos, entre outros. O capítulo seguinte trata de uma destas opções, o jogo e seu papel na educação e, mais a frente, o seu papel em relação ao *peer pressure*.