



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ESPELHO, ESPELHO MEU: O REFLEXO DAS CRENÇAS DE BONS APRENDIZES  
DE INGLÊS EM SUAS AÇÕES.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**MARCELO CARMOZINI**

**Brasília - DF**

**Junho de 2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ESPELHO, ESPELHO MEU: O REFLEXO DAS CRENÇAS DE BONS APRENDIZES  
DE INGLÊS EM SUAS AÇÕES.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**MARCELO CARMOZINI**

**ORIENTADOR: PROF. DR. YŪKI MUKAI**

**Brasília - DF**

**Junho de 2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ESPELHO, ESPELHO MEU: O REFLEXO DAS CRENÇAS DE BONS APRENDIZES  
DE INGLÊS EM SUAS AÇÕES.**

**MARCELO CARMOZINI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução- LET, da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada- Área de Concentração: Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas. Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai.

**Aprovada por:**

---

**Prof. Dr. Yûki Mukai (UnB)**  
**(Orientador – presidente da banca)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Janaina Figueredo (UFG)**  
**(Examinadora externa)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez (UnB)**  
**(Examinador interno)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mariney Pereira Conceição (UnB)**  
**(Examinadora interna - suplente)**

**Brasília - DF**

**Junho de 2014**

À minha querida avó Conceição Braga Delfante (*in memoriam*), que com amor e ternura acolheu-me na infância, alimentou-me, ensinou-me o valor das coisas, do estudo e da fé.

À minha mãe Dirce D. Carmozini que, com igual amor, deu-me um exemplo de luta e perseverança.

## **Agradecimentos**

Ao senhor meu Deus pela graça de concluir mais essa etapa da minha educação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Yûki Mukai que esteve comigo do início da concepção deste projeto até a sua conclusão, oferecendo diretrizes, apontando caminhos, encorajando-me ao longo desta jornada. Suas aulas inspiradoras e seu exemplo de excelência e comprometimento convidam-nos a sermos melhores educadores do que já somos.

Aos demais professores do departamento da pós- graduação que foram fundamentais para o meu amadurecimento acadêmico, em especial o Prof. Dr. Augusto Moura Filho, a Profa. .Dra. Maria da Glória, o Prof. Dr. Kleber Silva, assim como aos queridos professores da graduação que me transmitiram seu orgulho por esta profissão.

Aos meus amigos Francis Melo e James Torres Junior pela valiosa ajuda com as revisões, palavras de incentivo e exemplos de companheirismo e boa vontade.

Aos meus amigos Elizete Lopes, Alan Barros, Francis Wilker, Narcisa Damaceno, Carine Guedes, Lara Amaral, Eduardo Brasil, Elna Roure, Mônica Shimizu e tantos outros que sempre estiveram ao meu lado.

Aos participantes desta pesquisa, incluindo o professor, pois foram a fonte de inspiração para este trabalho e aos meus queridos alunos que trazem tanta alegria à minha vida.

À COOPLEM idiomas que tornou possível o meu crescimento profissional e me ensinou o valor da cooperação, em especial às amigas e sócias Márcia Ione Behnke e Lunalva de Fátima, pelas palavras de carinho, e às colaboradoras Maria Daniela e Sirley pelo suporte e carinho com que me auxiliam.

Aos meus colegas do Centro Interescolar de Línguas do Guara, CILG, em especial às colegas e amigas Indiara Soares Pacheco e Vera Lúcia Santos e toda a direção pelo apoio nos momentos difíceis.

À universidade de Brasília que me ofereceu condições para os meus estudos quando precisei, deu-me teto na graduação e alimentou-me o corpo por meio do R.U, mas, primordialmente, nutriu-me a mente, as amizades, a esperança e os sonhos.

# 希望

*A esperança é o sonho do homem acordado.*

Aristóteles.

## RESUMO

Esta dissertação consiste num estudo de caso coletivo que teve como objetivo identificar as crenças de quatro bons aprendizes de língua inglesa, em contexto de língua estrangeira para aprendizes brasileiros, ILE, e o seu reflexo em suas ações. Para a realização desta pesquisa, foram selecionados quatro alunos do nível avançado de um instituto de línguas particular do Distrito Federal, com perfis de produção linguística semelhantes, porém com estratégias e crenças distintas. Além de identificar as crenças desses aprendizes, buscamos identificar padrões de ações e de comportamentos, aqui denominados por estratégias de aprendizagem, utilizando as taxonomias de Oxford (1990) e de O' Malley (1987). Dessa forma, tivemos o intuito de explicar seu êxito na trajetória de sua aprendizagem, o que fez com que se constituísse um modelo eficiente de aprendiz de ILE. A motivação que nos conduziu a esse projeto baseou-se em levantamento do estado da arte feito por Silva (2010), por onde observamos que, até aquela ocasião, no contexto brasileiro, não havia tantos trabalhos voltados para esse segmento na Linguística Aplicada, sendo que, a maioria dos trabalhos sobre crenças vem abordando professores ou aprendizes malsucedidos. Ademais, Barcelos (2001) reforça que é preciso ir além da simples descrição de crenças, para que possamos entender as ações nas quais as crenças se espelham, por meio da observação desses comportamentos em ambientes formais e informais de aprendizagem. Os instrumentos utilizados foram a observação de aula, as entrevistas semiestruturadas e os questionários fechados para a confirmação das crenças e das estratégias. A fim de explicar a pesquisa inserida dentro da cultura de aprender do aluno, utilizamos Almeida Filho (1995); Barcelos (1995), (2001), (2004), (2006); Leffa (1991); Pajares (1992); Silva (2007), (2010); Viera-Abrahão (2004) e Wenden (1987), (1988), (2001). Sobre a definição do bom aprendiz de línguas recorremos aos estudos de Brown (1994); de Rubin (1975); de Stern (1975); de Griffiths (2008) e de Ushioda (2008). Os resultados indicam que, embora os participantes possuam sucesso em seu desempenho comunicativo e gramatical, eles utilizam diferentes estratégias variadas devido às suas diferenças individuais, DI's, sugerindo plena consciência de sua metacognição segundo o seu estilo.

**Palavras-chave:** crenças; bom aprendiz; inglês como língua estrangeira; estratégias de aprendizagem.

## ABSTRACT

This paper consists of a collective case study and its main purpose is to identify the beliefs and actions of four good English language learners as a foreign language in Brazil, EFL. In order to do that, we chose four advanced-level students from a private language center in Brasilia, Brazil. Although they apparently displayed a uniform language development, somehow, they proved to differ in terms of beliefs and language learning strategies. Besides identifying their beliefs, we also tried to establish patterns of actions and behaviors, hereby named language learning strategies, by using the taxonomies proposed by Oxford (1990) and by O' Malley (1987). By doing so, we intended to explain their success during their learning journey, which poses them as an efficient model of language learning. The motivation which has brought us to this research path relies on the fact that, according to the state-of-the-art chart organized by Silva (2010), there was not so much research in beliefs of successful EFL learners being carried out in the Brazilian inventory of belief research of Applied Linguistics at that time. Therefore, most of its papers approached the beliefs of teachers and of unsuccessful learners. Moreover, Barcelos (2001) states that it is necessary to go beyond a plain description of beliefs, so that we can understand the actions on which such beliefs are mirrored, by the means of behaviors and attitudes in both formal and informal learning settings. Regarding the instruments for data collection, we used class observation with field notes, semi-structured interviews, and two closed questionnaires on beliefs and on strategies. In order to place this research within the 'Student's Learning Culture' concept we used Almeida Filho (1995); Barcelos (1995), (2001), (2004), (2006); Leffa (1991); Pajares (1992); Silva (2007), (2010); Viera-Abrahão (2004) and Wenden (1987), (1988), (2001). For the definition of a good language learner we used Brown (1994); Rubin (1975); Stern (1975), Griffiths (2008) e Ushioda (2008). Results suggest that although these learners have equally achieved success in their grammatical and communicative competence, they have been adopting assorted strategies due to individual differences, which, ultimately, indicates that they have been using their metacognition satisfactorily according to their individual learning styles.

**Key words:** beliefs; good language learners; learning strategies; English as a foreign language.



### LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ILE – Inglês Língua Estrangeira

LA - Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

DI's – Diferenças Individuais

*BALLI – Beliefs about Language Learning Inventory*

*SILL – Strategy in Language Learning*

IE – Instituição de Ensino

P- Pesquisador

E- Entrevistado

OGEL – Operação Global no Ensino de Línguas

## SUMÁRIO

<b>1.0 – CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 – PREÂMBULO	12
1.2 – JUSTIFICATIVA	12
1.3 – OBJETIVOS GERAIS	14
1.4 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.5 – PERGUNTAS DE PESQUISA	14
1.6 – REVISÃO DE LITERATURA	15
1.7 – METODOLOGIA	15
1.8 – DESDOBRAMENTOS	15
1.9 – PANORAMA DO IDIOMA INGLÊS	15
<b>2.0 – CAPÍTULO 2- REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>17</b>
2.1 – PREÂMBULO	
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE CRENÇAS	17
2.2.1 – ORIGENS E DEFINIÇÕES	17
2.2.2 – A NATUREZA SÓCIO- HISTÓRICA E DISCURSIVA DAS CRENÇAS	21
2.2.3 – CRENÇAS E IDENTIDADES	21
2.2.4 – AS CRENÇAS E A CULTURA DE APRENDER	24
2.2.4.1 – MODELO OGEL	25
2.2.5 – O CONTEXTO E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS	26
2.3 – A DISTINÇÃO ENTRE ESTILOS E ESTRATÉGIAS	27
2.3.1 – FIGURA – AS CRENÇAS – ESTILOS- ESTRATÉGIAS	29
2.4 – AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS	30
2.5 - O BOM APRENDIZ DE LÍNGUAS	32
2.6 – AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	34
2.6.1 – FIGURA – TAXONOMIA DE OXFORD (1989)	37
2.6.2 – FIGURA – TAXONOMIA DE O’MALLEY (1987)	37
2.7 – A METACOGNIÇÃO	40

2.8 – CONCLUSÃO-----	40
<b>3.0 – CAPÍTULO 3- METODOLOGIA DE PESQUISA-----</b>	<b>42</b>
3.1 – PREÂMBULO-----	42
3.2 – A PESQUISA QUALITATIVA -----	42
3.3 – O ESTUDO DE CASO-----	47
3.4 – AS ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS-----	48
3.5 – O CONTEXTO DE PESQUISA E O PERFIL DO DOCENTE-----	50
3.5.1 – QUADRO DOS NIVEIS DO CURSO ILE-----	50
3.6 – O PERFIL DOS PARTICIPANTES-----	51
3.6.1 – QUADRO RESUMO –PERFIL DOS APRENDIZES-----	53
3.7 - OS INSTRUMENTOS EMPREGADOS-----	54
3.7.1 - A OBSERVAÇÃO-----	55
(NOTAS DE CAMPO – VIDE APÊNDICES)	
3.7.2 – A ENTREVISTA-----	56
3.7.3 – O QUESTIONARIO DE CRENÇAS- BALLI-----	57
3.7.4 – O QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS-SILL-----	57
3.8 – OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE-----	58
3.9 – OS PRINCÍPIOS ÉTICOS-----	59
 <b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS-----</b>	 <b>57</b>
4.1- PREÂMBULO-----	60
4.2- A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS-----	60
4.2.1 – CRENÇAS SOBRE A APTIDÃO -----	61
4.2.2 – CRENÇAS SOBRE O INSUMO DE ILE-----	63
4.2.3 – CRENÇAS SOBRE O APRENDIZADO INFORMAL-----	64
4.2.4 – CRENÇAS SOBRE A COMP. COMUM. E GRAMATICAL—	65
4.2.5 – CRENÇAS POR MEIO DE MOTIVAÇÕES -----	67
4.2.6- CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR-----	69
4.2.7 – CRENÇAS SOBRE A IDADE IDEAL-----	70
4.2.8 – CRENÇAS SOBRE A NATUREZA DO ILE-----	71

4.2.9 – CRENÇAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO-----	72
4.3 – O CONTRASTE DOS RESULTADOS-----	74
4.3.1- FIGURA – A POLARIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS-----	78
4.4 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS-----	80
4.5 – CONCLUSÃO DA ANÁLISE-----	83
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO-----</b>	<b>85</b>
5.1 – PREÂMBULO-----	85
5.2 – A PROBLEMATIZAÇÃO-----	85
5.3 – RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA-----	86
5.4 – A RESPOSTA-----	86
5.5 – LIMITAÇÕES DA PESQUISA-----	88
5.6 – INDICAÇÕES DE PESQUISAS FUTURAS-----	88
5.7- A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-----	89
<b>REFERÊNCIAS-----</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFIA-----</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO APRENDIZ-----</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA IE-----</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR-----</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 1 – PERFIL DOS ALUNOS DE CONTEXTO DA IE-----</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 1.1- GRÁFICO DE FAIXA ETÁRIA-----</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 1.2 – GRÁFICO DO PERFIL DE SEXO-----</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 1.3 – GRÁFICO DO PERFIL DE NÍVEL ESCOLAR-----</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 1.4 – GRÁFICO DO PERFIL DE ESTADO CIVIL-----</b>	<b>101</b>

<b>ANEXO 1.5 – NÚMERO DE FILHOS</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 1.6 – PERFIL RENDA FAMILIAR</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO 1.7 – MEIO DE TRANSPORTE</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 1.8- RAZÕES PARA ABANDONAR O CURSO DE LE</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 1.9 – NÚMERO DE INTERRUPÇÕES DO CURSO</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO 1.10- POSSÍVEIS OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE 4 – NOTAS DE CAMPO</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO 2 – ATIVIDADE COMUNICATIVA USADA EM SALA</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO 3 – CAPA DO MANUAL DIDÁTICO USADO PELA IE</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE 6 – SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE 7 – ENTREVISTA DE ANA</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE 8 – ENTREVISTA DE PEDRO</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE 9 ENTREVISTA DE LÚCIA</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE 10 – ENTREVISTA DE ANTÔNIA</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE 11 – BALLI DE ANA</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE 12 – SILL DE ANA</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE 13-BALLI DE PEDRO</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE 14-SILL DE PEDRO</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE 15- BALLI DE LÚCIA</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE 16- SILL DE LÚCIA</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE 17- BALLI DE ANTÔNIA</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE 18 – SILL - DE ANTÔNIA</b>	<b>168</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

*“Eu...enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então”.*

*Lewis Carrol.*

#### 1.1 – PREÂMBULO

O presente capítulo visa apresentar a justificativa do tema abordado e do contexto escolhidos, adentrando os objetivos gerais e específicos a serem alcançados no percurso do presente estudo. Apresentaremos a problemática que nos serviu de mola propulsora por meio das perguntas de pesquisa. Na sequência, mencionaremos os norteadores teóricos que serviram de base para a composição dos capítulos teórico e metodológico, para que tenhamos um panorama geral desta dissertação.

#### 1.2 - JUSTIFICATIVA

A proposta desta pesquisa é investigar as crenças de quatro alunos bem sucedidos do nível avançado de um curso de inglês como língua estrangeira, ILE, em uma instituição de ensino, doravante IE, de natureza cooperativista do Distrito Federal. Pretendemos, por conseguinte, verificar se tais crenças apresentam alguma relação com as estratégias de aprendizagem adotadas por eles no ambiente formal e informal de aprendizagem.

Os estudos sobre os discentes de língua estrangeira, LE, vem mostrando resultados frutíferos no que tange às suas crenças, segundo levantamento feito por Silva (2010, p.59). Durante 15 anos de magistério, constatamos em várias ocasiões como os aprendizes de ILE ‘espelham’ as suas ações, que aqui serão tratadas como estratégias de aprendizagem, ‘refletindo-se’ na forma de aprender. Por serem carregadas de valor, elas ‘refratam’ o grau de consciência do aprendiz acerca dos processos que envolvem a aprendizagem, em várias direções.

Bons aprendizes são geralmente dotados de conhecimento metacognitivo, que influencia a sua aprendizagem. Segundo Gabillon (2005, p. 235),<sup>1</sup> esse conhecimento definido por Flavel (1979) desdobra-se em crenças pessoais sobre os outros processos cognitivos, refletindo-se em ações e emoções. Esta faculdade permite ao aprendiz desenvolver a percepção sobre os próprios erros, as dificuldades na realização de tarefas, os conteúdos e seus sentimentos. A metacognição o conduz a refletir sobre o seu desempenho e sua aprendizagem por meio de estratégias que lhe favoreçam. Logo, o aprendiz dotado de crenças que facilitem sua aprendizagem tende a desenvolver estratégias que lhe sirvam como instrumento de aprendizagem.

Convém notar que o arcabouço vivencial do aluno, sócio-histórica e discursivamente construído, leva-o a criar suas próprias teorias de aprendizagem. Elas se mostram eficazes ou passíveis de aprimoramento ao longo da trajetória discente, conforme nos aprofundaremos no capítulo teórico.

O tema foi privilegiado por constituir meu interesse acadêmico nas áreas supracitadas de crenças, estratégias e particularidades do bom aprendiz de ILE, e por trazer indagações acerca de minha própria aprendizagem de LE's. Ademais, recorri ao assunto tendo em vista que não há tantos trabalhos que abordem essas duas áreas da Linguística Aplicada, LA, no contexto brasileiro, direcionados ao bom aprendiz, segundo levantamento realizado por SILVA (2010, p 50), salvo o trabalho de Moreira (2000) acerca de crenças e autonomia; o de crenças e ansiedade de Mastrella (2002); o de Araújo (2004) sobre as crenças de professores acerca do bom aluno de línguas e o de crenças e estratégias de Lopes (2007) entre alunos de letras.

Foram escolhidos quatro alunos fluentes de língua inglesa como língua estrangeira (ILE) por se tratar de uma língua almejada pelo alunado, dado o seu prestígio econômico e cultural. Ademais, eles se enquadram no perfil de bons aprendizes a ser tratado posteriormente.

O contexto de pesquisa constitui uma sala de aula de ILE em uma IE onde os professores trabalham em sociedade de forma cooperativista. Eles participam da tomada de decisões administrativas, pedagógicas e imprimem ao ensino um caráter mais humanístico.

---

<sup>1</sup> GABILLON, Zehra. (2005). **L2 Learners's Beliefs: An Overview. Journal of Language and Learning**. Vol. 3. No 2. Pg. 1-28. Disponível em [http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jlearn/3\\_2/gabillon.pdf](http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jlearn/3_2/gabillon.pdf) acessado em 01/06/14 às 11h.

Elegi a IE por fazer parte do corpo docente há 13 anos, sendo bom conhecedor de seu funcionamento, do perfil dos alunos e da estrutura do curso de inglês, devido ao fato de ter atuado como diretor por 7 anos. Neste período, procurei fomentar medidas interventivas como plantões de dúvidas e aulas temáticas a fim de promover a autonomia da aprendizagem. A curiosidade sobre as assimetrias no aprendizado entre os alunos era motivo de constante indagação.

### **1.3 – OBJETIVOS GERAIS**

Temos o intuito de investigar as crenças dos bons aprendizes de ILE acerca de sua aprendizagem e de sua própria competência gramatical e comunicativa.

### **1.4 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Após identificarmos as crenças pertinentes à sua forma de estudar e de aprender no contexto de aprendizagem formal e informal, retrataremos as relações entre as crenças e as ações (estratégias de aprendizagem). Tendo feito isso, objetivamos constituir alguns direcionamentos que possam servir como modelo de aprendizagem vicária para outros aprendizes de LE. Visamos também fazer uma reflexão acerca do comportamento do bom aprendiz de ILE para que possamos encorajar nossos alunos a seguir parâmetros similares.

### **1.5 – PROBLEMATIZAÇÃO E PERGUNTAS DE PESQUISA**

Entre os alunos que passam por institutos de idiomas, ao longo da vida, há um percentual considerável que não consegue atingir a fluência satisfatória nas quatro habilidades do ILE, gerando frustração. Tentaremos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 Quais são as crenças mais proeminentes dos bons aprendizes escolhidos de ILE?
- 2 - De que maneira a aprendizagem do ILE como um todo poderá ser beneficiada por tais crenças?
- 3 - Quais estratégias esses alunos adotaram para promover a melhoria de sua aprendizagem baseado em suas crenças?



## **1.6 – REVISÃO DE LITERATURA**

O arcabouço teórico será abordado no capítulo 2. Para que possamos situar a presente pesquisa em crenças e suas definições, conceitos e contribuições dentro da LA, recorreremos a Almeida Filho (1995); Barcelos (1995), (2001), (2004), (2006); Leffa (1991); Pajares (1992); Silva (2007), (2010); Viera-Abrahão (2004) e Wenden (1987), (1988), (2001). Sobre a definição do bom aprendiz de línguas usamos os estudos de Brown (1994); Rubin (1975); Stern (1975), Griffiths (2008) e Ushioda (2008). Para as estratégias utilizamos as taxonomias de Oxford (1990); (1996), de O' Malley e outros (1987) e ponderações de Paiva (1998). No que tange às diferenças individuais citamos Dörnyei (2006). Para questões ideológicas e políticas que envolvem a mercantilização da língua inglesa e as consequências de sua privação, adotamos Burchfield (1985).

## **1.7 - METODOLOGIA**

A metodologia encontrar-se-á explicitada no capítulo 3. A fim de explicar a natureza deste estudo de caso coletivo, de caráter qualitativo, interpretativista e de base etnográfica, adotamos Picca (1997); Stake (1994) e Watson-Gegeo (1997). Acerca da abordagem contextual empregada ao estudo de crenças, referenciamos Barcelos (2001). Para os instrumentos utilizamos Horwitz (1987) e Oxford (1990).

## **1.8 – DESDOBRAMENTOS**

A análise e a discussão das informações obtidas serão elencadas no capítulo 4. Em seguida, caminharemos para a conclusão final no capítulo 5, retomando os questionamentos iniciais. Abordaremos em seguida as referências e apresentamos os instrumentos de coleta, relatórios e autorizações produzidos nos apêndices no final desse relatório. Apresentaremos também os anexos fornecidos por terceiros.

## **1.9 – UM PANORAMA DO IDIOMA INGLÊS**

Advinda do tronco indo-europeu e da família das línguas germânicas, a língua inglesa moderna incorporou cognatos do latim, do francês e de muitos outros idiomas. Ela se encontra presente nas diversas fontes de entretenimento, produção científica e instrucional. Dados recentes <sup>2</sup> alegam que o inglês hoje seja provavelmente a terceira maior língua, em número de

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/English\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/English_language). Acesso em 29 de Maio de 2014.

falantes nativos. Todavia, levando-se em consideração os nativos e os não nativos, ela é provavelmente a língua mais estudada no mundo, segundo o conselho britânico<sup>3</sup>. O idioma inglês tornou-se uma língua de alcance global, de acordo com Crystal (1997, p. 9)<sup>4</sup>. Segundo o autor, essas estimativas posicionam o inglês como sendo usado, de certo modo, por aproximadamente, 470 milhões ou mais de um bilhão de usuários, dependendo de como a alfabetização ou o domínio é definido e medido, sendo que se cogita que a proporção de não nativos para nativos seria a de 3 para 1.

No Brasil, ela está presente na escola regular fundamental, seja ela pública ou privada, como disciplina obrigatória, regulamentada pelos PCN's – (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998), embora ela não consiga, na maior parte dos contextos escolares, usufruir de um ensino que envolva a aprendizagem das quatro habilidades para a plenitude do processo comunicativo, razão pela qual esse papel vem sendo alcançado, em sua maioria, por institutos de idiomas privados, salvo algumas poucas escolas públicas de natureza especial, tais como os Centros Interescolares de Línguas, CIL's, espalhados no Distrito Federal.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>. Acesso em 29 de Maio de 2014.

<sup>4</sup> CRYSTAL, David. (1997). English as a Global language. Cambridge. Cambridge University Press.

## CAPÍTULO 2

### 2 - REVISÃO DA LITERATURA

*A palavra é o espelho da ação.*

*Sólon*

*All words begin as servants, eager to oblige and assume whatever function may be assigned, but, that accomplished, they become masters, imposing the will of their predefined intention and dominating the essence of human discourse.  
M.Frank Pajares (1992, p.308).*

#### 2.1 - PREÂMBULO

O presente capítulo tem por objetivo trazer a fundamentação teórica para este trabalho, com o intuito de reunir reflexões concernentes às crenças, às estratégias de aprendizagem e ao conceito do bom aprendiz de ILE. Encontram-se, aqui, alguns pressupostos que fundamentam as crenças e sua natureza sócio-histórica e discursiva. Em seguida, abordamos a importância do contexto, dos terceiros agentes, dos estilos de aprendizagem e das diferenças individuais. Em sequência, tratamos do que vem a ser um bom aprendiz de línguas e da definição das estratégias. Ao final, lançamos um olhar à metacognição.

#### 2.2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE AS CRENÇAS

##### 2.2.1 – ORIGEM E DEFINIÇÕES

A nossa experiência docente, ao longo da linha do tempo, mostra-nos que para o aprendiz de ILE obter êxito, muitos são os fatores que determinam o seu sucesso, dentre eles: a afetividade, a motivação, as questões de sua classe social, o ambiente formal e o informal, a atenção, os recursos materiais, o envolvimento dos pais, etc.

Diante de tantos elementos relevantes, e, em sua grande maioria, advindas do aprendiz, verificamos uma questão crucial, por vezes inconsciente, e que sempre foi objeto de nossa curiosidade: as crenças dos alunos sobre como aprender melhor e suas ações.

Segundo Barcelos (2004, p.11), os estudos sobre crenças na aprendizagem de LE começaram no exterior nos anos 70 e 80, e no Brasil nos anos 90 do século passado. As pesquisas pioneiras entendiam as crenças como sendo estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. (ibidem). Ainda, havia também uma tendência em julgar as crenças de professores como ‘certas’ ou ‘erradas’.

Percebia-se uma relação de causa e efeito entre crença e ação, analisando as crenças de alunos e professores na tentativa de justificar e entender suas ações (ibidem), o que buscamos no presente caso.

Os estudos iniciais sobre as crenças de aprendizes, como aponta Altan (2006, p. 248) tiveram início com as pesquisas acerca das diferenças individuais entre os aprendizes bem sucedidos como se observa em Fillmore, Kempler e Wong (1979), Naiman, Frochlin, Stern, e Todesco (1978), Natio, e MacLaughlin (1986) e Rubin (1975,1981). Pajares (1992, p.308) apontou posteriormente o crescente encabeçamento de projetos de pesquisa dentro da psicologia educacional voltados aos estudos das crenças de professores, dada a sua notória importância, embora certos pesquisadores encontrassem um grau de dificuldade em projetar o termo empiricamente, pois como salienta a autora:

<sup>5</sup> Muitos veem o termo crenças tão encharcado de mistério, de forma que não pode ser claramente definido ou transformado em assunto útil de pesquisa, razão pela qual, o termo é visto frequentemente, como uma ocupação peculiar à filosofia ou algo de natureza mais religiosa ou espiritual. (tradução nossa).

No Brasil, de acordo com Silva (2007, p. 236), os estudos sobre crenças na Linguística Aplicada, doravante, LA, ganharam força com os trabalhos de Barcelos e Vieira-Abrahão, (2006); Rocha, (2006); Garbuio, (2005); Silva, (2005); Barcelos (2004); Conceição, (2004), Araújo e Gimenez; (2002); Leffa; (2001); Barcelos, (2000); Almeida Filho, (1999); dentre outros, e no exterior temos Horwitz, (1995); Wenden, (1986); Kerne, (1995); Peacock, (2001); Kalaja e Barcelos, (2003); para citar alguns. Dentre vários trabalhos publicados pelos pesquisadores, recentemente, destacamos o de Conceição (2011) com reflexões atuais acerca das experiências e terceiros agentes<sup>6</sup> no processo de aprendizagem e o de MuKai *et al* (2012) direcionado ao ensino de língua japonesa no Brasil.

Araújo (2004, op. cit. p. 270) já trabalhou com crenças sobre o bom aprendiz de línguas. Há outros trabalhos de crenças sobre a aprendizagem, mencionados por Barcelos (2004a, p. 149 -156), que apresentam diferentes taxonomias, como "míni teorias de aprendizagem dos alunos" e "conhecimento tácito" de Honsefeld (1978); "Filosofia da

---

<sup>5</sup> Many see it so steeped in mystery that it can never be clearly defined or made a useful subject of research, for these reasons, it's often seen as the more proper concern of philosophy or, in its more spiritual aspects, religion. Pajares (1992, p.308).

<sup>6</sup> Silva (2010) explica que os terceiros agentes são todos aqueles indiretamente envolvidos no processo, como coordenadores, diretores, pais e etc.

aprendizagem de línguas," de Abraham e Vann, (1987); "Cultura de aprender" de Almeida Filho, (1993) e a "Cultura de Aprender línguas", Barcelos (1995). Para nós, a definição mais abrangente seria a de Barcelos (2007, p.112) para quem as crenças são como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; (co) construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação, como tal, crenças são sociais, (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.<sup>7</sup>

Dado ao extenso alcance que as crenças ocupam no contexto da educação, concordamos com Pajares (1992, p.308), a qual reforça a ideia de que "as crenças são os melhores indicadores de decisões que os indivíduos fazem durante suas vidas", assim como asseveram vários autores por ela mencionados (BRANDURA, 1986; DEWEY, 1993; NISBETT & BOSS, 1980, ROKEACH, 1968), os quais contribuíram substancialmente para a solidificação da teoria cognitiva social, que basicamente postula que a aprendizagem humana acontece entre os indivíduos pela observação do outro, ou seja, através da interação (ibidem). Portanto, as crenças podem exercer um papel central também no contexto de ensino e aprendizagem do idioma inglês como língua estrangeira, doravante ILE, visto que podem estar diretamente ligadas ao comportamento dos indivíduos inseridos no contexto, ou seja, à sua personalidade.

Estudos anteriores realizados por Wenden (1986, 1987) trataram inicialmente o conceito de crenças como uma estrutura metacognitiva estável, através da qual os alunos refletem sobre o que estão fazendo para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem, entretanto, pesquisas recentes apontam as crenças como permeadas pelo contexto, pela identidade, pelas metáforas e pelo uso de diferentes teorias socioculturais, segundo Barcelos (2004a, p.137). Ou seja, as crenças, ainda, eram vistas como algo imutável na gênese de suas pesquisas e seu caráter dinâmico era pouco explorado. (ibidem). O aspecto mutante das crenças e o papel da interação começaram a ser considerados apenas posteriormente, procedimento com o qual corroboramos, reforçando o que nos declara Barcelos (2004a, p.132):

---

<sup>7</sup> BARCELOS, A.M.F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Universidade Federal de Viçosa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 7, n2. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>. Acessado em 02 de Junho de 2014.

[...] Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas, [...] e nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

De acordo com Wenden (apud GIL, 2005, p. 25), as crenças são opiniões baseadas na experiência e em opiniões pessoais respeitadas, que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de línguas. Verificaremos, portanto, a aplicabilidade dessa premissa no presente estudo.

Explorando um pouco mais a definição do termo crenças, citamos Silva (2005, p.77), para quem elas se emolduram pela seguinte descrição:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão, (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um período de tempo.

Compreendemos, por conseguinte, que as crenças vão auxiliar a determinar que grau de interesse, técnicas e motivação o aluno e também o professor terão para aprender e ensinar o ILE, porque se baseando nelas estabelece-se, inconscientemente, um contrato recíproco de sucesso ou fracasso entre esses agentes, que poderá ditar o comportamento e as ações de ambas as esferas, desde o primeiro dia letivo.

A fim de enriquecer a presente teorização, evidenciaremos algumas definições complementares, dentre várias nessa "floresta terminológica", como afirma Woods (1993 apud SILVA, 2004, pg. 242). Vejamos, por exemplo, Abelson (1979 apud PAJARES, 1992, p. 313), para quem as crenças seriam a forma de manipular conhecimento para um propósito específico ou sob uma circunstância necessária. Também a de Broun e Cooney (apud PAJARES, 1992, p. 313), os quais advogam que as crenças seriam um dispositivo para agir e grande determinante do comportamento, ainda que subordinado a um tempo e contexto específicos.

Mencionamos Sigel (op. cit. p. 312) que compreende as crenças como construções mentais da experiência, consideradas corretas e que norteiam o comportamento. Harvey (1986 apud PAJARES, 1992, p. 313) entende as crenças como a representação individual da realidade que teria uma validade suficiente, verdade ou credibilidade para guiar pensamentos e comportamentos. Assim, destacamos Nisbett e Ross (1980 apud PAJARES, 1992, p. 313), para quem as crenças seriam proposições, razoavelmente explícitas, sobre a natureza dos objetos e das classes de objetos e, finalmente, citamos Dewey (1933 apud PAJARES, 1992, p. 313), para quem as crenças seriam um "terceiro significado" do pensamento, algo além de si mesmo, através do qual seu valor é testado, fazendo-se uma afirmação sobre uma problemática, uma questão factual, um princípio ou uma regra.

De acordo com Pajares (op.cit, p. 310) "as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas." Assim, as ações provindas das crenças podem interferir tanto no comportamento do aprendiz como no do professor, acarretando consequências ao processo de ensino-aprendizagem do ILE. Coadunamos com a autora, visto que, as escolhas corriqueiras do nosso cotidiano permeiam a nossa prática pedagógica. Essa *práxis* do docente sofre a influência de nossa subjetividade e que, pode refletir de forma consciente e, às vezes, de forma inconsciente os nossos valores e ideias, ou seja, as nossas crenças. Entendemos que não há tomada de decisões que não passe por uma reflexão, mesmo que no nível da intuição do professor e do aluno, pois agimos segundo nossas convicções ou nossos papéis socialmente edificadas, corroborando com todos os autores supracitados.

Levando-se em consideração a discussão acima, defino as crenças como sendo um enfileiramento de espelhos que podem refletir a cognição do aprendiz em uma miríade de autoimagens, muitas vezes distorcidas. E, tal como ocorre num salão espelhado de um parque de diversão, cujos corredores são os diferentes contextos, essa caminhada pode projetar espectros desagradáveis e contraproducentes, como a crença acerca de sua incapacidade de aprender o ILE. Todavia, em muitos casos, o estudante de LE se percebe por um prisma otimista, o qual 'projeta' as suas estratégias, tornando-o um bom aprendiz, se elas estiverem alinhadas ao seu estilo e às suas diferenças individuais, conforme defendemos nesta pesquisa. Todavia, as crenças não são apenas cognitivas, sofrendo também a ação do meio social e das condições contextuais, que nem sempre reúnem o alinhamento ideal de todos os elementos cognitivos e sociais para a sua aprendizagem, o que nem sempre impede o bom aprendiz de alcançar o seu objetivo.

## 2.2.2 – A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICA E DISCURSIVA DAS CRENÇAS

A fim de elucidar melhor a natureza das crenças, podemos recorrer à ótica de várias ciências humanas, da antropologia à filosofia, como explica Barcelos (2004a, p. 129). Cabem-nos aqui, os pressupostos que explicam o porquê de fazerem parte da subjetividade do aluno e serem compartilhadas socialmente. Sendo as crenças contextuais, segundo Benson e Lor (1999, apud BARCELOS 2004, p. 145), e fruto da interação do homem com o seu meio, faz-se necessário mencionar a teoria histórico-social acerca da aprendizagem humana de Vygotsky<sup>8</sup> para compreender como as crenças podem emergir e se modificar, em grande parte, contextualmente, através da interação social, como propõem Alanen (2000, apud BARCELOS 2004, p.143).

Atentemos para o fato de que Vygotsky (1991, p. 39) demonstrou a estreita relação entre o desenvolvimento do pensamento e suas “funções superiores”. Para ele, o signo, a palavra escrita ou falada, seria um instrumento para o desenvolvimento psicológico.

Interpretamos a aprendizagem na teoria vygotskyana como sendo permeada pelas relações sociais, através das quais nos apropriamos da fala e dos instrumentos que permitem o nosso desenvolvimento linguístico- cognitivo, dentro os quais se configuram as crenças e as estratégias de aprendizagem, primordialmente, aquelas construídas durante um processo de conhecer o outro - um novo país, uma nova língua e uma nova cultura – ou no contexto da sala de aula, com o objetivo de alcançar a <sup>9</sup>competência comunicativa, mesmo que, delimitados geograficamente, pelos limites da escola. Em outras palavras, por sermos o somatório inquestionável de nossas experiências, quanto sujeitos sociais e dotados de linguagem, a gênese de nossas crenças elucidada-se pelo prisma da teoria sócio-interacionista supracitada, em concomitância com os estilos individuais.

Essa perspectiva, portanto, reforça a ideia de que as crenças podem ser também, entendidas como um construto discursivo social, por onde recuperamos a descrição de

---

<sup>8</sup> Lev. S. Vygotsky: psicólogo russo que viveu entre meados de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo a aprendizagem humana. Sua teoria histórico-social tem como base a aquisição de conhecimentos através da interação do homem com seu meio, por intermédio da linguagem.

<sup>9</sup> Para Dell Hymes (1972, p. 63), além de adquirir as regras formais da língua, (modelo de Chomsky) os falantes nativos também adquirem outras regras sociolinguísticas, a que ele denomina de Competência Comunicativa, a saber, língua que é “formalmente possível”, “viável, considerando-se os meios de implementação possíveis”, “apropriada em relação ao contexto em que é usada e avaliada” e “de fato realizada”.



Bakhtin<sup>10</sup> (2006, p.120) acerca do pensamento, o qual “não existe fora da orientação social”. Isso corrobora a natureza intertextual e ideológica da linguagem, já que as nossas crenças refletem, também, as múltiplas vozes e ideologias existentes no discurso das pessoas, com as quais entramos em contato.

Para Bakhtin (apud FREITAS, 1997, p. 320), a consciência nasce a partir das relações que os homens estabelecem entre si no meio social, por meio da mediação da linguagem. Sendo as crenças, uma forma de consciência, elas também, são construídas através das relações interpessoais, mediante a internalização, consciente ou não, dos discursos alheios. (ibid.). Assim como nossos enunciados e nossas falas, nossas crenças estão repletas das falas e enunciados dos outros, mesmo quando não percebemos. Ou seja, a interação com o outro no meio social tem um papel fundamental, segundo Freitas, (op.cit), que defende que sem o outro,

[...] o homem não mergulha no mundo de semiótico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito.

### **2.2.3 - CRENÇAS E IDENTIDADE**

Segundo Barcelos (2004a, p.142), as crenças podem também ser averiguadas através de sua relação com a identidade, das metáforas emergentes e dos discursos dos agentes. Vejamos alguns exemplos iniciais de trabalhos cujo intuito uniu crenças e identidades como Norton (2001) e Lave e Wenger (1991) e, também a pesquisa voltada para a análise de crenças e o discurso, como em Kalaja (1995, 2000) e no Brasil, Gricoleto (2000, 2001) na mesma linha discursiva. Ellis (1999) utiliza crenças e metáforas de seus alunos, assim como Swales (1994) e Block (1990 1992). (ibid.).

Em Barcelos e Kalaja (2003, p.114), as autoras explicam que as crenças podem ser: “dinâmicas, socialmente construídas e situadas num contexto, experienciais, mediadas,

---

<sup>10</sup> Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) foi um filósofo da linguagem da Rússia - Para Bakhtin, a consciência humana é formada pelas relações que os homens constroem através do canal da linguagem, a qual só pode ser compreendida através do meio social, em oposição a Saussure, com uma visão mais quantitativa e positivista, que propõe o estudo apenas dos aspectos formais da língua, dissociado do contexto. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, 2006. 12ed.

paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, e, não tão facilmente distintas do conhecimento”.

Pressupomos que o referido dinamismo das crenças deve-se ao fato de poderem ser modificadas com o tempo, no decorrer da vida do indivíduo, ou até dentro de uma mesma situação.

Para Dufva (2003 apud BARCELOS, 2007, p.114), acerca do dinamismo das crenças previamente mencionado

[...] esse aspecto mutante não se dá subitamente, mas baseia-se em algo já pré-existente. O sujeito, concomitante com as suas crenças se constitui ouvindo e assimilando os discursos do outro (sua mãe, seu pai, professores, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro.

Compreendemos que os aprendizes também podem, por meio da interação em ambiente formal e informal, do discurso do professor e dos colegas, das tecnologias, adquirir novas crenças sobre sua aprendizagem, servindo-se da autonomia e da metacognição para o seu progresso, conforme sugere a presente pesquisa.

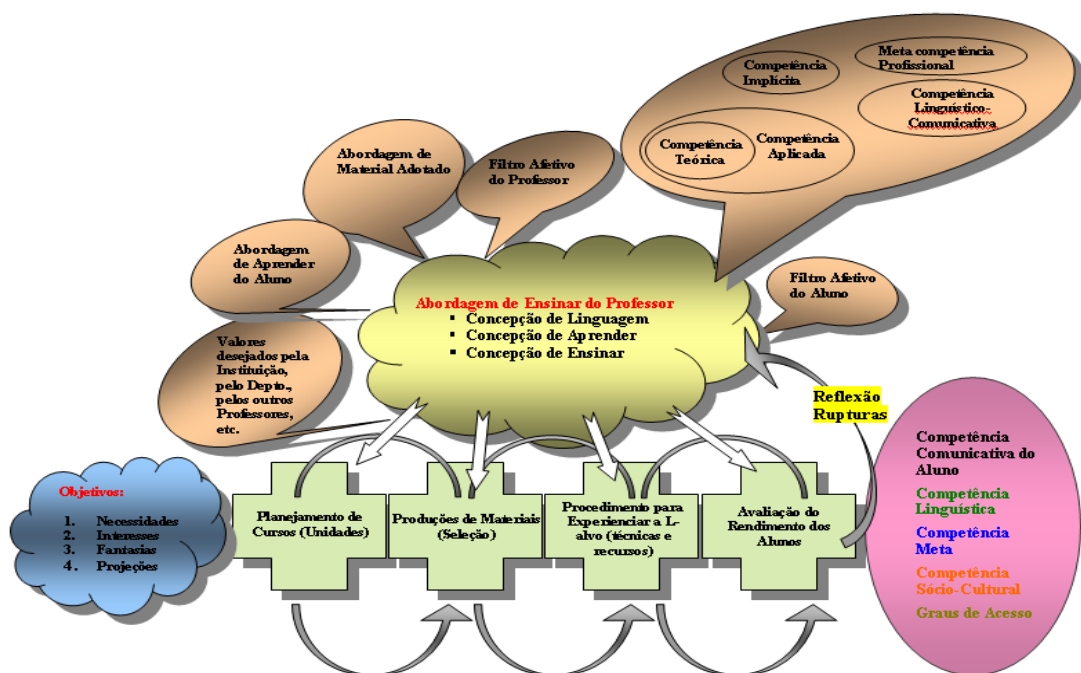
Ao considerarmos o sistema de crenças como parte da mente do indivíduo, podemos nos remeter ao pensamento de Dewey (1993, apud BARCELOS 2007, p.114), o qual postula que há uma estreita relação entre as crenças, a experiência, e o princípio de continuidade e interação. Logo, concluímos que muitos fatores contribuem para a nossa formação como aprendizes de línguas: situações e fatos vivenciados no passado, traumas, educadores marcantes em nossas vidas, assuntos que absorvemos da mídia e em palestras, estereótipos, opiniões de professores e livros.

#### **2.2.4 – AS CRENÇAS E A CULTURA DE APRENDER**

Vimos que as crenças estão em constante mutação e influenciadas por vários fatores que interagem entre si. Elas vão contribuir para compor a complexa gama de conhecimentos conscientes ou não, os quais constituem a abordagem de ensinar do professor, que se reflete

na ‘cultura de aprender do aluno’. O termo mencionado foi cunhado por Almeida Filho (1993, p.13) e reforça a ideia de que as crenças estão diretamente relacionadas à sua concepção de linguagem e de aprender como mostra a ilustração teórica de Almeida Filho (2007, p. 22), acerca da operação global do ensino de línguas, OGEL, por meio da qual podemos visualizar os diversos fatores que, combinados, vão causar essa mutação nas crenças do indivíduo, nas suas ações, num movimento cíclico de aprender e repensar. Como observamos na figura abaixo, as competências do aprendiz estão em interação com vários fatores. O professor utiliza sua abordagem de ensinar com seus conceitos e valores para planejar sua aula, escolher seu material, os procedimentos e, finalmente para avaliar seus alunos.

FIG. 2.2.4.1 - MODELO AMPLIADO DA OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS



(ALMEIDA FILHO, 2007, p.22).

Pela figura entendemos que a prática e o constante desenvolvimento profissional do professor vão gerar reflexões, as quais modificam suas crenças, implícitas ou conscientes, em um movimento de retroalimentação, por meio do qual se observa toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Os aprendizes vivenciam todo o ciclo, já que eles são a mola mestra da engrenagem, a razão de tudo isso existir. Dentro da abordagem de aprender do

aluno temos suas crenças, eficazes ou não, seus estilos e estratégias, suas diferenças individuais e sua cultura de aprender.

Constatamos que, diante de tantas demandas, de pouco tempo e de muitas cobranças, a aprendizagem da língua estrangeira fica permeada de valores que podem influenciar as ações dos alunos. Todas as suas teorias pessoais formam um construto que vem sendo coletado ao longo dos seus anos de escolaridade, conforme discutido, interagindo-se com diversos colegas, leituras e reflexões, assim como as expectativas sociais, profissionais e acadêmicas. Todo esse arcabouço vivencial do aluno o leva a criar suas próprias teorias de aprendizagem, mostrando-se elas eficazes ou passíveis de aprimoramento ou ressignificação, quando aplicadas na prática discente. Em outras palavras, corroboramos o pensamento de Almeida Filho (2007, p. 11), pois ele enfatiza que esse conjunto de crenças - melhor entendido como 'cultura de aprender' línguas estrangeiras - ocupa um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem e contribui de forma positiva ou negativa para o mesmo.

Estando o professor ciente de que suas crenças influenciarão a sua prática, assim como o envolvimento e comprometimento dos seus alunos, ele poderá cultivar sementes, cujos frutos serão um aprendizado mais bem sucedido, inclusive, identificando crenças contraproducentes ou equivocadas por parte dos alunos, dentro da referida cultura de aprender línguas, que podem atuar como reprodutor de modelos ultrapassados, perpetuando o fracasso e dificultando a aprendizagem, como assevera Altan (2006, p.45).

<sup>11</sup>Se as crenças sobre o aprendizado de língua estrangeira estão difundidas em uma cultura, então os professores de língua estrangeira devem considerar que os aprendizes trazem tais crenças consigo para a sala de aula e, portanto, os professores deveriam dedicar algum tempo ajudando os alunos a se livrarem de falsos conceitos para que sejam aprendizes de línguas mais efetivos.

Coadunamos com o autor supracitado tendo em vista que os nossos aprendizes de ILE são por vezes imediatistas e carecem de orientação e esclarecimento, quanto a natureza da aprendizagem de uma LE com mais eficácia.

---

<sup>11</sup> "If beliefs about foreign language learning are widespread in one culture, then foreign language teachers must consider that learners bring these beliefs with them into the classroom and therefore, teachers should spend some time helping learners getting rid of these misconceptions in order to be more effective language learners"

### 2.2.5 AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS

Dada à natureza social das crenças, já relatada na seção anterior, podemos constatar que elas podem sofrer, por exemplo, a influência política e econômica vigente em um determinado momento. Cabe-nos, como educadores, essa tarefa de oferecer ao aprendiz formas de repensar sua aprendizagem por meio de novas crenças. “Assim como modificamos nossas crenças, também somos modificados por elas. As crenças tornam-se articuladas na medida em que agimos e falamos sobre elas.” (ABRAHÃO, 2006, p. 56).

De acordo com Silva (2005, p.77) vários agentes influenciam as crenças, como diretores, pais, documentos oficiais, donos de escolas, aos quais ele denomina “terceiros agentes” ou “cultura de terceiro”.

Partindo da premissa acima, supomos que as crenças absorvem as questões sociais vigentes de um determinado momento. Aprender ILE de forma rápida e eficiente tornou-se objeto de desejo por boa parte dos aprendizes. O discurso midiático muito contribui para a mercantilização da língua transformando-a em produto de consumo, desconsiderando muitas vezes suas dimensões imateriais, como explica Burchfield (1985, p. 160), para quem:

O Inglês <sup>12</sup>tornou-se uma língua franca ao ponto de que qualquer pessoa letrada e educada sente-se realmente desprovida se ela não sabe inglês. A pobreza, a fome, e as doenças são notoriamente reconhecidas como as piores formas de privações. A privação linguística é uma condição não notada facilmente, mas mesmo assim representa uma condição de grande relevância . (tradução minha)

Trazendo essa discussão para a realidade brasileira, à véspera de grandes eventos esportivos internacionais como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016, observamos essa busca pelo idioma por parte de diversos setores, o que acarreta frustração a muita gente por não possuir esta ferramenta, pois aprender uma LE não envolve apenas as materialidades e recursos econômicos, mas, sobretudo, certos hábitos e comportamentos que podem ser explicados por quem já percorreu esse caminho.

---

<sup>12</sup> English has become a *língua franca* to the point that any literate educated person is in a very real sense deprived if he does not know English. Poverty, famine, and disease are instantly recognized as the cruelest and least excusable forms of deprivation. Linguistic deprivation is a less easily noticed condition, but one nevertheless of great significance.

Tendo em vista que o presente trabalho trata das crenças de bons aprendizes e de suas estratégias, serão abordadas na próxima seção as diferenças individuais que podem estar relacionados à sua forma de aprender.

### **2.3 – A DISTINÇÃO ENTRE ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

Antes de adentrarmos as questões teóricas pertinentes às estratégias dos aprendizes, assunto do qual o presente trabalho se ocupa, também julgamos relevante mencionar brevemente a contribuição acerca dos estilos de aprendizagem. Corroboramos a visão de Brown (2001, p.210) para quem os estilos estão relacionados à personalidade, acarretando comportamentos diversos, (como a extroversão, a introversão, a ansiedade e a autoestima) ou à cognição (se o aprendiz utiliza o lado direito ou esquerdo do cérebro) o seu campo sensitivo (auditivo, visual, cinestésico) ou se ele tem tolerância à ambiguidade de significados ou não<sup>13</sup>. Os estilos seriam para o referido autor, aqueles traços mais profundos e perenes observáveis durante o ato de aprender, diferenciando um indivíduo do outro, ao passo que as estratégias seriam mais maleáveis e menos previsíveis.

As estratégias seriam para Brown (ibidem) os métodos específicos de abordar um problema ou uma tarefa, sendo mais contextuais e podendo sofrer variação dentro do mesmo indivíduo. Jones (1997 apud MOURA FILHO 2005, p.18) acrescenta que a distinção entre estilos e estratégias se faz pelo entendimento dos estilos como "características relativamente fixas dos aprendizes, enquanto as estratégias são ações específicas aplicáveis a determinadas atividades de aprendizagem, que funcionam como ferramentas na aquisição ou aprendizagem de uma língua." Jones ( op.cit. p. 19 ) assevera que os estilos e as estratégias se complementam, reforçando a opinião de Oxford e Nam ( 1998, p.206) de que "as escolhas das estratégias de aprendizagem dos alunos são, geralmente, relacionadas aos seus estilos de aprendizagem."

Não obstante, acerca da aparente imutabilidade dos estilos, Peacock (2001, p. 163)<sup>14</sup>, em seu estudo contrastivo sobre os estilos de aprendizagem de alunos de inglês de uma universidade libanesa, aponta para o fato de que, em diversas pesquisas, os estilos podem sofrer certas variações, dependendo da idade, gênero, tempo de estudo da língua, formação

<sup>13</sup> Esse termo refere-se à capacidade do falante de seguir no processo comunicativo, mesmo não compreendendo totalmente a língua estrangeira, com baixa ansiedade e superando as barreiras comunicativas.

<sup>14</sup> PEACOCK, M. *Match or Mismatch? Learning Styles and Teaching Styles in EFL*. In: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, n 1. 2001.

acadêmica e cultural, e que podem, inclusive, modificar-se segundo o progresso da proficiência do aprendiz. Estariam as crenças imbricadas nesse processo?

Tentaremos detectar a correlação dessas variáveis. Acreditamos que tanto os estilos de aprendizagem quanto as estratégias interagem com as crenças dos aprendizes, reforçando as diferenças individuais, DI's, e sofrendo as influências do meio, como propomos na figura a seguir:

**FIG. 2.3.1 – AS CRENÇAS PERMEADAS PELAS ESTRATÉGIAS**



(Figura nossa)

Acatamos a reflexão de Brown (2001, p. 210) como sendo perfeitamente aplicável a este contexto de pesquisa com aprendizes de ILE, para quem:

Os aprendizes bem sucedidos de uma segunda língua são geralmente pessoas que sabem como manipular o nível do estilo (assim como das estratégias) em suas vivências cotidianas com a língua. Isso significa que eles estão primeiramente conscientes de suas características gerais de personalidade e de cognição, ou de suas tendências que geralmente o conduzem a uma aquisição bem sucedida e obtém êxito no uso e desenvolvimento de tais características.<sup>15</sup> (tradução nossa)

Para Keefe (1979, apud MOURA FILHO, p. 18) os estilos de aprendizagem são traços cognitivos, afetivos e psicológicos que “são indicadores relativamente estáveis de como

<sup>15</sup> Successful second language learners are usually people who know how to manipulate style (as well as strategy) levels in their day-to-day encounters with the language. This means that they are first aware of general personality and cognitive characteristics or tendencies that usually lead to successful acquisition and strive to develop those characteristics.

os aprendizes percebem, interagem com, e respondem ao ambiente de aprendizagem." Oxford (2003, p. 2) conceitua estilos de aprendizagem como: "abordagens gerais e vastas usadas para aprender um assunto" que perpassam aspectos cognitivos, afetivos e sociais.<sup>16</sup> Para a autora, cada aprendiz utiliza mais frequentemente um ou outro canal sensorial para acessar e manipular a informação. Skehan (1991, p.288) definiu o estilo de aprendizagem como uma "predisposição geral, voluntária ou não, para processar informação de uma determinada forma".

Não obstante, para o entendimento das crenças e de suas relações com as estratégias dos bons aprendizes, acreditamos que seja imprescindível ter em mente o fator da diferença individual, DI, pois as crenças e estratégias, apesar de interagirem com o contexto, como nos explica Barcelos (2001, p.83), atuam em parceria com essas variáveis do aprendiz.

#### **2.4 – AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS (DI's)**

Essa área acadêmica no ensino de línguas abrange variáveis como a personalidade, a aptidão, a motivação, os estilos de aprendizagem e as estratégias, como explica o trabalho de Dörnyei (2006, p. 42) para quem as DI's referem-se às “dimensões de características pessoais arraigadas que se supõem serem comuns a todos os indivíduos, pelas quais, todavia, as pessoas se diferenciam em maior ou menor grau.” (tradução nossa)<sup>17</sup>

Nota-se pela definição que o autor acolhe com bons olhos a condição de características compartilhadas que constituem a arquitetura da personalidade e o misterioso arcabouço da mente humana, todavia, são os pequenos desvios desses padrões estruturais comuns que vão, de fato, estabelecer o cerne das DI's. Esse campo da pesquisa em aquisição de línguas, sejam elas estrangeiras ou secundárias, subdivide-se em outras áreas, as quais, para Dörnyei (2006, p 42), vêm passando por consideráveis ‘transições e reestruturações’ com o passar dos anos na academia e constituem ramificações bastante produtivas para pesquisa.

Ao inserir a teorização sobre os traços de personalidades, Dörnyei (2006, p.43) recorda-nos sobre o fato delicado de que esse aspecto sempre foi negligenciado em menor escala, em detrimento de outras variáveis das DI's como motivação e aptidão e os poucos estudos que se destacam no campo ainda apresentam conclusões relativamente tímidas ou ainda não conclusivas.

<sup>16</sup> OXFORD, R. *Language learning strategies: an overview*. GALA (s.l.) 2003, p. 1 -25. Visto em <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning.oxford.pdf>

<sup>17</sup> Individual differences refer to dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree. Dörnyei (2006, p.43) AILA Review vol 19.



Contudo, a personalidade é um aspecto tão relevante, podendo ter diferentes nuances de pontos de vista e interpretação, segundo o prisma abordado pelos vários ramos da psicologia. O autor (op.cit. p.44) apresenta, no contexto dos últimos 15 anos, novas contribuições, como as de Eysenk (1985) sobre o construto dos pilares dicotômicos alicerçados na extroversão e introversão; no neuroticismo e na emocionalidade e estabilidade emocional; e no psicoticismo e mentalismo centrado ou mentalismo afetivo.<sup>18</sup> Tais categorias de personalidade possuem uma relação direta com o presente estudo tendo em vista que as estratégias de aprendizagem se organizam em torno desses modelos psicológicos, os quais se apresentam em maior ou menor escala, de acordo com o indivíduo.

Dörnyei (2006, p.45) pondera que há um contrapeso que pode diminuir a confiabilidade plena nos estudos das DI's, apesar de suas relevantes contribuições à educação, e não obstante, à linguística aplicada. Há certa ambiguidade nos resultados de pesquisas realizadas como em Matthew *et al.* (2000) e Farsides e Woodfield (2003), que revelam não haver uma correlação linear entre os fatores de personalidade e o alcance da aprendizagem, sendo a relação mencionada permeada por variáveis específicas situacionais, como a interação com o meio. Esse dado remete-nos à importância do contexto social.

Portanto, concordamos com Dörnyei (op. cit. p. 49) sobre as DI's que podem ser minimizadas pela interação entre os aprendizes e de que os fatores afetivos, crenças, e o contexto podem tornar os indivíduos mais propensos à socialização ou não, afetando a sua aprendizagem. Corrobora com esse pensamento Langacker (1990, apud BARCELOS, 2007, pg. 115) para quem “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência social”.

Não desmerecendo a importância dos estudos das DI's e dos estilos de aprendizagem para a aprendizagem de línguas, supomos que a língua emerge no contexto social muito mais pelos traços compartilhados e interesses comuns aos indivíduos do que propriamente do maior ou menor grau de variação dessas características em nível individual. Não obstante, esse postulado permite-nos inferir que a personalidade como um todo pode ser influenciada pela interação social. Compreendemos que o processo de construção coletiva da cognição é um axioma bastante difundido e cientificamente comprovado em diferentes áreas do saber

---

<sup>18</sup> Esses pilares dicotômicos da psicologia descritos por Jung refletem os arquétipos de personalidade tais como sendo mais introvertida ou extrovertida ou indivíduos mais afetivos ou mais mentalistas.

acadêmico e encontra respaldo nas teorias de cunho biológico, que defendem a plasticidade cerebral e sua possível adaptação ao aprendizado de coisas novas e ao meio.

## 2.5 – O BOM APRENDIZ DE LÍNGUAS

Subordinados ao contexto da aprendizagem encontram-se não apenas as crenças e as estratégias, mas, também, os fatores motivacionais que irão definir o ‘bom aprendiz’, como sugerem Norton e Tooney (2001 apud USHIODA 2008, p. 23), para quem o ‘bom aprendiz’ é um indivíduo que exercita sua representação, tornando-se bem sucedido por meio de um discurso dialético no contexto do uso, no qual sua identidade é preservada e seus recursos valorizados, sabendo negociar de forma bem sucedida a sua inserção na comunidade de fala.

Coadunamos com este pensamento, por onde concluímos que o ‘bom aprendiz’ seria aquele indivíduo, primeiramente, que se mostrou capaz de sobreviver e adaptar-se linguisticamente a um novo contexto sociocultural.

Todavia, os estudos iniciais sobre o bom aprendiz de línguas tiveram início com Rubin e David Stern<sup>19</sup>, completados ambos em 1975, segundo Griffiths (2004, p. 2). O instituto de Ontário em estudos em Educação, havia se empenhado em estudar esse assunto e, concluíram, assim como os autores mencionados, que o bom aprendiz de línguas possui seis principais estratégias, a serem verificadas nesta pesquisa:

- 1- Descubrem seu próprio estilo de aprendizagem;
- 2- Envolvem-se no processo de aprendizagem;
- 3- Desenvolvem uma consciência da língua como sistema e comunicação;
- 4- Estão sempre atentos para expandir seu conhecimento da língua;
- 5- Desenvolvem a segunda língua como um sistema independente;
- 6- Levam em consideração as demandas que o processo de aprendizagem de uma língua envolve.

O crescente interesse em que os aprendizes gerenciassem com eficácia o próprio processo de aprendizagem, principalmente, fora de sala de aula e de forma autônoma, deu

<sup>19</sup> Disponível em : [http://en.wikipedia.org/wiki/Good\\_language\\_learner\\_studies](http://en.wikipedia.org/wiki/Good_language_learner_studies). Acesso em 20 de Maio de 2014.

origem ao ensino baseado nas estratégias, (*Strategic-Based Instruction - SBI*) presente em diversos estudos sobre a autonomia do aprendiz.

Brown (2001, p. 209) define as estratégias como sendo, em essência, as técnicas adotadas pelos aprendizes para promover a aprendizagem bem sucedida e justifica o crescente investimento estratégico dos aprendizes de línguas explicando que:

[...] uma língua constitui provavelmente o mais difícil arcabouço de habilidades que alguém poderia almejar adquirir, logo, um investimento é necessário sob a forma de desenvolver múltiplos níveis de estratégias para assimilar essa língua dentro do cérebro.<sup>20</sup> (tradução nossa)

Para Rubin e Thompson (1982 *apud* Brown 2001, p. 209) os bons aprendizes:

- 1 - Descubrem seu próprio jeito, tomando conta de seu aprendizado;
- 2 - Organizam a informação sobre a língua;
- 3 - São criativos, desenvolvendo certo gosto (*feeling*) pela língua, experimentando sua gramática e suas palavras;
- 4 - Criam os contextos para praticar dentro e fora de sala de aula;
- 5 - Aprendem a conviver com a incerteza, não se deixando abalar e seguem com o ato de falar ou ouvir mesmo sem entender cada palavra;
- 6 - Usam técnicas de mnemônica e outras estratégias de memória;
- 7 - Fazem com que os erros trabalhem a seu favor, e não contra eles;
- 8 - Utilizam o conhecimento linguístico, inclusive o de sua própria língua materna para aprender a língua estrangeira;
- 9 - Usam dicas contextuais para ajuda-los na compreensão.
- 10 - Aprendem a fazer adivinhações inteligentes;
- 11- Aprendem agrupamentos linguísticos (*chunks*), assim como certas expressões rotineiras para ajudá-los a ir além de sua competência;
- 12- Aprendem certos truques que ajudam a manter a conversação fluir;
- 13- Aprendem certas estratégias de produção que os auxiliam a manter a produção em andamento;
- 14 - Aprendem diferentes estilos de registro de discurso (oral e escrito), para, assim, adequar sua linguagem de acordo com a formalidade da situação.

---

<sup>20</sup> A language is probably the most complex set of skills one could ever seek to acquire; therefore, an investment is necessary in the form of developing multiple layers of strategies for getting that into one's brain. Brown (2001, p. 208)

Esse eixo de pesquisa foi beneficiado pela coletânea de Griffiths (2008) com algumas novas contribuições, em que diversos especialistas abordaram a concepção do bom aprendiz pela ótica de diferentes variáveis, tais como: idade, gênero, cultura, crenças, motivação, autonomia, metacognição, ou aquisição de: vocabulário, leitura, escrita, oralidade, compreensão oral e aquisição gramatical.

Reafirmamos o argumento de Brown (2001,p. 208), de que as características que definem um bom aprendiz de LE, muitas vezes, não são “passíveis de se documentar como descobertas empíricas, sendo então relatadas por meio da observação coletiva de professores e dos próprios aprendizes”. Por isso, acreditamos que os instrumentos qualitativos ocupam papel central neste trabalho, em detrimento dos questionários que irão corroborar as hipóteses observadas ao final da coleta de dados.

O bom aprendiz seria, portanto, não um conceito estático ou um julgamento de valor, não se limitando àquele aluno que se mostra ‘bonzinho’ ou comportado em sala e, sempre obediente ao professor. Sobretudo, seria um ideal, a ser encorajado, mediante a construção de novas atitudes, hábitos e valores. Havendo dito isto, compreendemos ser possível fomentar certos comportamentos nos aprendizes para que possam identificar seus estilos de aprendizagem, (re) significando suas crenças e beneficiando-se das estratégias de aprendizagem.

Por esta razão, compartilhamos o pensamento de Brown (2001, p. 210) acerca do desenvolvimento do aprendiz, pois, para ele, os estilos não são de forma alguma tendências fixas e inflexíveis, os aprendizes podem, por meio de um programa de autoconscientização, compreender quem eles são e caminhar no sentido de modificar aquilo que poderia ser traços inibidores e contraproducentes dentro do seu próprio estilo geral de aprendizagem.

Concebemos, portanto, o bom aprendiz como aquele, além dos limites da sala de aula, capaz de usar a LE de forma satisfatória em ambiente informal, principalmente, e de criar ou apropriar-se de crenças em prol das estratégias de aprendizagem, as quais serão abordadas na próxima seção.

## **2.6 – AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

Este termo é normalmente conhecido como o estudo de investigadores e professores na aplicação das estratégias de aprendizagem e de comunicação, assim como no

desenvolvimento das estratégias do próprio aprendiz. Em se tratando de terminologia, Griffiths (2008, p.2) atenta para o fato de que o termo estratégia foi adotado por autores como Rubin (1975); O'Malley *et al* (1985); e Oxford (1990), entretanto, já foi tratado como “comportamentos de aprendizes” em Welsche (1977) e em Politzer e MacCroarty (1985), por “táticas” por Selinger (1984) e, ainda, por “técnicas” por Stern (1992).

As pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem vêm ganhando destaque por meio dos estudos de O'Malley *et al*, (1995a, 1995b); Wenden, (1986); Wenden & Rubin, 1987) ; O'Malley e Chamot, (1990); Oxford, (1990); Nunan, (1999). No Brasil Moura Filho (2005); Paiva (1997), Freitas (1997) e Borges (2001), Cavalari (2009), dentre outros.

Oxford e Nam (1998 apud MOURA FILHO, 2005, p. 36) explicam que as escolhas das estratégias de aprendizagem pelos alunos, são geralmente, associadas aos seus estilos. Nesse sentido, pensamos que as estratégias estão vinculadas às crenças dos aprendizes e a outras variáveis como proficiência, condição socioeconômica, idade, inteligências múltiplas, gênero e motivação, como apontou posteriormente Oxford (1990b, p. 35- 55).

Para Brown (2001, p. 208), professores interativos de línguas deveriam ter como objetivo encorajar seus alunos quanto ao uso das estratégias. Assim, Oxford (2003, p. 2) define o conceito como “ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os alunos usam para aprimorar seu próprio progresso no desenvolvimento de habilidades na segunda língua ou língua estrangeira.” Entretanto, Dörnyei (2006, p. 42) enfatiza que as definições sobre esse tema não tem sofrido maiores contribuições dentro da linguística aplicada, a não ser aquela dada por Claire Weinstein (2000) da área de psicologia educacional, a qual postula que basicamente as estratégias de aprendizagem incluem muitos pensamentos, comportamentos, crenças ou emoções que facilitam a aquisição, compreensão ou transferência tardia de novos conhecimentos e habilidades.

Por outro lado, para Gardner (1997 apud MOURA FILHO, 2005, p. 38), as estratégias são abordagens e procedimentos que as pessoas usam para ajudá-las a aprender uma língua ou técnicas que os professores propõem para promover a aquisição bem sucedida de uma língua.

De forma um pouco diferente, Nunan (1999 *op.cit.*) redimensiona o foco das estratégias não apenas no processo metacognitivo, mas no próprio uso da língua e as define como procedimentos mentais e comunicativos que os aprendizes usam a fim de aprender e utilizar uma língua.

Wenden e Rubin (1987, op. cit. pg. 38) as definem como “quaisquer conjuntos de operações, passos, planos ou rotinas utilizados pelos aprendizes para facilitar a obtenção, a armazenagem, a recuperação e o uso da informação.”

Muitas são as definições de estratégias e taxonomias, nesse sentido, é enfatizado por Oxford (1990, apud MADRID, 2000):

[...] Não há concordância plena sobre o que venham ser as estratégias de aprendizagem, quantas estratégias existem, como elas deveriam ser definidas, demarcadas<sup>21</sup> e categorizadas, ou se é ou será possível criar uma hierarquia cientificamente validada de estratégias, [...] os conflitos de classificação são inevitáveis. (tradução nossa)

Há várias opções para ajudar os aprendizes a identificar seus próprios estilos, preferências, pontos fortes e fraquezas no processo de aprendizagem, dentre eles o mais comum é o questionário de auto avaliação. Segundo Moura Filho (2005, p.53), os estudos nesse campo abriram espaço para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, iniciado há mais de três décadas, no que ele menciona como instrumentos de avaliação das necessidades do aprendiz (*needs analyses*) por meio de estudos mencionados, como os de Stern, (1975), Rubin (1975) e Naiman et Al (1978). Esses estudiosos pioneiros foram primordiais para a consolidação dos alicerces do ensino comunicativo de línguas.

Nesse sentido, o instrumento mais utilizado é o questionário de Oxford (1990), chamado de Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas, *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), que tem por objetivo mensurar e detectar as estratégias do aprendiz numa escala gradual, adotado no presente estudo, que foi elaborado obedecendo a seguinte taxonomia, de acordo com Paiva<sup>22</sup> (1998, p.73-78):

---

<sup>21</sup> There is no complete agreement on exactly what strategies are, how many strategies exist, how they should be defined, demarcated, and categorized, and whether it is-or ever will be-possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies...classification conflicts are inevitable. Oxford (1990, p 17).

Disponível: <http://www.ugr.es/dmadrid/Publicaciones/Learning/Strategies.htm> Acessado em 28 de Maio de 2014.

<sup>22</sup> A pesquisadora atua nesse segmento na Universidade Federal de Minas Gerais de 1992, juntamente como outros pesquisadores, no projeto AMFALE. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acessado em 15 de Maio 2014.

**QUADRO. 2.6.1 – AS ESTRATÉGIAS PARA OXFORD (1989)**

<b>Estratégias</b>	<b>Descrição</b>
<b>Cognitivas (diretas)</b>	Elas permitem ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar, transformar o material linguístico (ao tomar nota, resumir, etc.).
<b>Metacognitivas (indiretas)</b>	São utilizadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como atenção seletiva, planejamento, auto-monitoração e auto-avaliação.
<b>De memória (diretas)</b>	Atuam no armazenamento e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras chaves, etc.
<b>De compensação (diretas)</b>	Usadas para superar um problema causado pela limitação linguística, como gestos, circunlocução.
<b>Afetivas (indiretas)</b>	Conduzem o aprendiz a gerenciar suas emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade, etc.
<b>Sociais (indiretas)</b>	Através da aprendizagem com o outro, via interação, e na compreensão da cultura da língua alvo por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos, etc.

Elaborado por Paiva (1998, p.73-78)

A taxonomia supracitada foi favorecida neste trabalho, principalmente porque o questionário SILL, do qual fizemos uso para a coleta de dados, foi criado pela mesma autora, embora consideremos que este quadro não contemple todas as estratégias possíveis.

Assim sendo, recorro a outra taxonomia que julgamos mais abrangente, criada por O' Malley et al. (1985a, 1985b e 1990), para quem as estratégias se subdividem em três grandes grupos : metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas e o seguinte quadro aborda os exemplos detalhados, como cita Moura Filho (2005, p. 40)

**QUADRO. 2.6.2 – AS ESTRATÉGIAS PARA O 'MALLEY ET AL (1987), CITADAS POR MOURA FILHO (2005).**

<b>METAGOGNITVAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Organização prévia	Fazer uma abordagem geral, mas compreensível, do conceito ou princípio organizador em uma atividade de aprendizagem prévia.
Atenção dirigida	Decidir, com antecedência, se vai realizar uma tarefa de aprendizagem de forma geral e ignorar fatores irrelevantes.
Atenção seletiva	Decidir com antecedência, se vai atender a aspectos específicos da produção linguística ou a detalhes situacionais que orientam a retenção dela.
Autogerenciamento	Compreender condições que ajudam o processo de aprendizagem e providenciar a presença dessas condições.
Planejamento	Planejar e ensaiar os componentes linguísticos necessários ao cumprimento de uma tarefa

funcional	pedagógica futura.
Auto monitoramento	Corrigir a produção linguística quanto à pronúncia, gramática, vocabulário ou adequação ao contexto em que ela ocorre.
Produção postergada	Decidir, conscientemente, adiar a produção oral a fim de aprender, inicialmente, por meio de compreensão auditiva.
Auto avaliação	Checar a produção linguística com o conhecimento interior de completude e correção (desempenho x competência)
Auto reforço	Providenciar recompensas quando uma atividade de aprendizagem LE for cumprida com sucesso.
<b>COGNITIVAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Repetição	Imitar um modelo linguístico, incluindo práticas orais e ensaios em silêncio.
Prospecção	Utilizar materiais de referência sobre a língua alvo.
Resposta física direta	Relacionar novas informações a ações físicas como direcionador.
Tradução	Usar a primeira língua como base para a compreensão ou produção da língua estrangeira.
Agrupamento	Reordenar ou reclassificar, e talvez classificar, o material a ser aprendido baseado em atributos comuns.
Anotação	Anotar a ideia principal, os pontos importantes, resumir ou sumarizar informações apresentadas oralmente ou por escrito.
Dedução	Aplicar conscientemente regras para produzir ou entender a língua estrangeira.
Recombinação	Construir uma sentença significativa ou sequências linguísticas, maiores pela combinação de elementos conhecidos organizados de uma maneira nova.
Visualização	Relacionar na memória novas informações e conceitos visuais com o auxílio de visualizações, frases, ou locais, de forma a recuperá-los facilmente.
Representação auditiva	Retenção de um som ou de um som similar de uma palavra, frase ou sequência linguística mais longa.
Uso de palavra-chave	Relembrar uma palavra nova na língua estrangeira ao (1) identificar uma palavra na língua materna que tenha o som parecido ou lembre de qualquer forma a nova palavra e (2) produzir imagens facilmente recorrentes de alguma relação entre nova palavra e a palavra familiar.
Contextualização	Colocar uma palavra ou frase numa sequência significativa.
Elaboração	Relacionar novas informações a outros conceitos existentes na memória.
Transferência	Usar conhecimentos e/ou conceitos linguísticos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem de língua estrangeira.
Inferência	Usar informação disponível para descobrir os significados de novos itens, predizer resultados ou completar informações.
<b>SÓCIO-AFETIVAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Cooperação	Trabalhar com um ou mais colegas para obter “ <i>feed-back</i> ”, compartilhar informações ou modelar uma atividade linguística.
Questionamento para clarificar	Pedir ao professor ou a outro falante nativo que repita, parafraseie, explique e/o dê exemplos
Conversa consigo	Usar redirecionamento mental para assegurar que a atividade de aprendizagem será bem sucedida ou para reduzir a ansiedade envolvida na tarefa.

Moura Filho (2005, p. 40).



Conforme já observamos em algumas defesas, o item acerca da ‘produção postergada’, tem sido traduzido como ‘produção atrasada’, o que não é considerado semanticamente adequado, dando uma ideia de déficit mental. O léxico ‘postergado’ agrega um valor mais estratégico e coerente com o fenômeno, razão pela qual foi mantido no quadro acima.

Observando a figura supracitada, compreendemos que a mesma se torna mais propícia para este estudo, tendo em vista que explica de forma mais detalhada as ações dos aprendizes, tornando possível correlacionarmos as múltiplas crenças com diferentes estratégias de forma mais analítica e satisfatória.

Todavia, com o intuito de sintetizar as definições sobre as estratégias de aprendizagem, recorreremos à Moura Filho (2005, p.38), que o fez da seguinte forma.

- \* São abordagens e procedimentos que as pessoas usam para ajudá-las a aprender uma língua ou técnicas que os professores propõem para promover a aquisição bem sucedida de uma língua. Gardner (1997);
- \* São habilidades externas geralmente utilizadas de forma consciente pelos estudantes para melhorar a aprendizagem. Reid (1998);
- \* É uma expressão técnica que significa quaisquer ações conscientes específicas ou comportamentos de um estudante para melhorar a sua aprendizagem. Oxford e Nam (1998);
- \* São meios que os aprendizes parecem empregar para ajudá-los a melhorar a proficiência na língua-alvo. Allright e Bailey, (1991);
- \* São procedimentos mentais e comunicativos que os aprendizes usam a fim de aprender e utilizar uma língua. Ellis (1998);
- \* São quaisquer conjuntos de operações, passos, planos ou rotinas utilizadas pelos aprendizes para facilitar a obtenção, a armazenagem, a recuperação e o uso da informação. Wenden e Rubin (1987)
- \* São comportamentos e reflexões utilizados por aprendizes para melhor ajudá-los a compreender, aprender ou lembrar novas informações. Richards e Platt, (1992).

Dada a teorização acima, conceituamos as estratégias de aprendizagem como recursos cognitivos, primordialmente, e ligados à necessidade do cérebro humano de aprender algo para adaptar-se às demandas do meio, através do pensamento e da linguagem. Permeando esse sistema, desdobram-se as outras funções específicas: as sociais, as afetivas e as metacognitivas, que refletem a interação com o insumo oferecido em diversos contextos. Todavia, essa forma de nos relacionarmos com o mundo será o espelho daquilo em que

acreditamos, dos nossos sonhos, das nossas motivações e de nossos sentimentos. Enfim, de nossas crenças.

## 2.7 – A METACOGNIÇÃO

Tendo em vista a necessidade de se sobreviver e adaptar-se ao meio, conforme postulamos acima, o que reflete uma característica um tanto ‘darwiniana’, acreditamos que aprender a aprender pode ter sido a chave do sucesso dos bons aprendizes a serem analisados neste relatório.

Para Rivers (1983) apud Griffiths (2004, p. 11), qualquer processo de aprendizagem é “um processo ativo” e tal pensamento é compartilhado com a proposição de Oxford (1993, p. 11) para quem a aprendizagem “começa com o aprendiz”. Para melhor compreender o bom aprendiz de idiomas, torna-se imperioso compreender a metacognição.

Para <sup>23</sup> Flavel (1976 apud WENDEN, 1999, p. 435): o conhecimento metacognitivo é a porção especializada do conhecimento de base adquirido do aprendiz, que consiste no que o aprendiz sabe sobre aprender e até que ponto um aprendiz já fez distinções nesse sentido.

Wenden (ibidem) explica a metacognição como possuidora de dois componentes que podem interagir com as crenças dos aprendizes: o conhecimento metacognitivo que traz em seu bojo a informação sobre como aprender e as estratégias metacognitivas que, de fato, são as ações de monitorar, planejar e avaliar o próprio aprendizado de forma autônoma e individual.

## 2.8 – CONCLUSÃO

Concluimos este capítulo teórico supondo haver uma estreita relação entre as estratégias e as crenças dos bons aprendizes, a serem explicitadas no capítulo de análise dos dados, e, por isso, as estratégias na aprendizagem do ILE serão todas as atitudes e ações, conscientes ou não, que se mostram eficazes e que são incorporadas e utilizadas pelo aprendiz, podendo ser ensinadas e que são mantidas durante a sua trajetória estudantil para o

---

<sup>23</sup> Flavell (1990) define a metacognição como o conhecimento sobre a natureza das pessoas enquanto cognitivas, sobre a natureza das diferentes tarefas cognitivas, e sobre possíveis estratégias que poderiam ser aplicadas para a solução das diferentes tarefas, ou seja, os conhecimentos que as pessoas têm sobre a maneira de executar uma série de ações para resolver uma tarefa. Este mesmo autor também ressalta que a metacognição é uma das linhas de pesquisa, juntamente com a teoria de Piaget e a teoria da mente, que se preocupa com o desenvolvimento do conhecimento da mente. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/N23/questolhar.htm>. Acesso em 7 de março de 2014.

aprimoramento de sua língua alvo, adequando-se ao contexto, à necessidade, segundo a motivação pessoal e aos seus objetivos.

Corroboramos, portanto, com a visão de Brown (2001, p. 213) de que as estratégias podem ser fomentadas pelo professor e o primeiro passo seria a tomada de consciência do aprendiz sobre seu estilo e possibilidades, tendo a percepção de que podem desenvolver sua aprendizagem autônoma por meio de alguns comandos em prol da boa aprendizagem,

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia utilizada na pesquisa, para a sua caracterização, seus instrumentos e parâmetros investigativos, os quais nortearam a coleta de dados para serem posteriormente analisados.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA PESQUISA

*O comportamento é um espelho em que cada um vê a sua própria imagem.*

*Johann Goethe*

*“Alice: Quanto tempo dura o eterno?  
Coelho: Às vezes apenas um segundo.”  
[Alice no País das Maravilhas]  
Lewis Carroll*

#### 3.1 - PREÂMBULO

Neste capítulo estão explicitados os norteadores metodológicos que guiaram o presente trabalho. Apresentamos os aspectos dos estudos de base etnográfica aplicados à sala de aula de LE, com enfoque na natureza da pesquisa qualitativa e no seu caráter subjetivo de interpretação. Em sequência, discutimos os procedimentos utilizados neste estudo de caso e nas investigações sobre crenças. Então, descreveremos o contexto eleito, o professor e os perfis dos participantes do projeto. Logo mais, esmiuçaremos os instrumentos privilegiados para a coleta de dados e sua forma de análise. Finalmente, acrescentaremos os princípios éticos assegurados no percurso.

#### 3.2 – A PESQUISA QUALITATIVA

Definir a pesquisa qualitativa pode ser uma tarefa difícil, pois como assinalam Denzin & Lincoln (2006, p. 16), ela constitui em si mesma um campo de investigação, perpassando por conceitos e suposições de várias escolas científicas e ideológicas.

A pesquisa qualitativa interpretativista incorpora a perspectiva do participante em seu próprio comportamento, o que caracteriza a postura êmica, em contraposição a uma postura de estranhamento, (ética), cuja tendência era a de considerar os indivíduos como seres "exóticos", sem se misturar, sem negociar ou absorver a perspectiva cultural do observado,

como prevaleceu nas primeiras pesquisas etnográficas influenciadas pelo positivismo científico<sup>24</sup>. (ibidem)

A referida postura êmica é "viabilizada pela observação participante" e proporciona uma perspectiva e interpretação dos fenômenos sociais a partir da ótica do grupo observado, para um tratamento mais abrangente dos dados coletados, segundo Watson-Gegeo (1997, p. 136).

Entendemos que o presente trabalho beneficiou-se desses conceitos da pesquisa qualitativa para a realidade da sala de aula no aprendizado de línguas estrangeiras, cujo papel de aplicação vem sendo defendido pela LA (ALMEIDA FILHO 2009, p. 13), visto que a dimensão social das línguas não era tratada anteriormente pela linguística dita 'formal', cujo objeto de estudo era apenas as formas estruturais dissociadas do uso sociocultural.

Essa metodologia, aplicada ao contexto de uma sala de aula de LE, permite-nos compreender como a linguagem e o discurso, tanto como objeto de aprendizagem e instrumento de mediação, constroem não apenas conhecimento linguístico, mas também as crenças, lembrando que as mesmas também são contextuais (BARCELOS 2006, 2007).

Ou seja, para este estudo de caso e de seus procedimentos, os que se enquadram a esta pesquisa são aqueles direcionados ao contexto de sala de aula de LE com o intuito científico de dar direcionamento aos problemas diversos como assimetrias de ordem social, cultural e até mesmo cognitiva, problemas de interação, comportamento e de aprendizagem, conforme postula (WATSON- GEGEO 1997, p.136), o que resulta em um fazer científico que requer métodos qualitativos.

Além disso, certos problemas em educação linguística são mais eficientemente tratados através de um olhar qualitativo, embora para Moita Lopes (1996, p. 19), métodos quantitativos de base positivistas também permeiam a LA, sendo ela:

[...] a) de natureza aplicada em ciências sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

---

<sup>24</sup> O método do positivismo de Auguste Comte consiste na observação dos fenômenos, opondo-se ao racionalismo e ao idealismo, por meio da promoção do primado da experiência sensível, única capaz de produzir a partir dos dados concretos (positivos) a verdadeira ciência (na concepção positivista), sem qualquer atributo subjetivo, teológico ou metafísico. Disponível em : <http://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo>. Acesso em 08 de março de 2014.

Corroborar essa visão o pensamento de Pica, (1997, p. 99), para quem uma perspectiva qualitativa na área da pesquisa em aquisição de línguas abriu espaço para a análise de variáveis como gênero, nível de proficiência, idade e sequências de desenvolvimentos atrelados agora ao contexto social, afetivo e cognitivo, nos quais as crenças ocupam papel central- (grifo nosso).

Como explica a referida autora, certos problemas de interesse da LA só puderam ser mais bem direcionados cientificamente a partir da consolidação dos instrumentos qualitativos, os quais permitiram:

- Maior interesse nas diferenças individuais (DI's) dos aprendizes tais como velocidade da aquisição e acuidade gramatical e suas estratégias;
- Análises mais detalhadas que iam além da mera classificação de palavras, fonemas e frases, mas no nível do discurso e da conversação, dos aspectos sociais que permeiam a sala de aula ou a comunidade onde se fala com a necessidade de criar ferramentas para esse fim, como a da análise do discurso (o que nos revelaram as crenças por meio de metáforas, por exemplo.);
- O uso de esquemas e inventários para melhor classificação e compreensão do comportamento comunicativo e para documentar as estratégias empregadas pelos aprendizes, e que se refletem na categorização de dados empregados na presente pesquisa;
- A utilização dos conceitos acerca da competência sócio-pragmática<sup>25</sup> e adequação social da língua produzida;
- O crescente uso de instrumentos como entrevistas orais dos aprendizes e também a aceitação de dados coletados pelos mesmos, como descreverei na seção sobre os instrumentos utilizados neste trabalho.

---

<sup>25</sup> O assunto de competências em si não poderia ser esgotado em uma nota de rodapé, mas tem suas origens nos estudos de Dell Hymes (1966) sobre competência comunicativa, e autores como Crystal (2003) ampliaram o tema. Adotarei o conceito de Paiva (1996), para quem ela seria a habilidade para fazer escolhas adequadas e observar restrições na interação social de forma a se comunicar de forma efetiva e bem sucedida.

PAIVA, V.L.M.O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140.

Dadas algumas diretrizes sobre o conceito da pesquisa qualitativa, concluímos assim que as reflexões apresentadas encaixam-se no presente estudo. Justificaremos a seguir a necessidade de termos adotado os pressupostos do estudo de caso coletivo como modalidade.

### 3.3 - O ESTUDO DE CASO

Para Stake (1994, p. 237) o estudo de caso é uma concepção baseada não nos métodos empregados durante o processo investigativo, mas sim concebida através do interesse que o caso desperta por si mesmo. Ou seja, o que será aprendido no caso em questão.

Assim sendo, "um estudo de caso é o processo de aprender como também o produto do aprendido" (op.cit., p. 236). Trata-se de um processo de fazer científico através do qual aprendemos e proporcionamos a outrem a possibilidade do aprendizado, de onde se pode abstrair uma aprendizagem vicária<sup>26</sup>, a qual agrega conhecimento ao pesquisador e ao leitor. Para o referenciado autor, há três modalidades de estudo de caso, os quais ele classifica como intrínseco, instrumental ou coletivo.

O primeiro seria quando há um interesse muito particular no caso estudado, a exemplo de uma pesquisa feita por encomenda por um órgão ou empresa. Na segunda classificação, o problema levantado deverá ser compreendido e respondido, juntamente com o refinamento da teoria existente, e, na terceira modalidade, o pesquisador leva em consideração um número de casos da mesma natureza para compreender o problema de uma forma mais abrangente. A modalidade que adotamos para este estudo é a do estudo de caso interpretativo, por ser um grupo de quatro participantes, utilizando-se o campo teórico em crenças e estratégias de aprendizagem como suporte para responder à problemática de que se ocupa este relatório e métodos qualitativos de coleta de dados, conforme mencionado.

Para Faltis (1997, p.145) há duas modalidades do estudo de caso, o de base interpretativista e o interventivo, os quais se baseiam em técnicas de observação e interpretação de dado fenômeno.

---

<sup>26</sup> O conceito foi proposto pelo psicólogo Albert Bandura em sua teoria da aprendizagem social em 1977. Desde cedo as crianças aprendem ao assistir outras pessoas. Esta é a base da aprendizagem vicária que seria observar e imitar os outros. Disponível em <<http://pt.wikinoticia.com.br>. Acesso em: 15/03/14.

Pontes (1991) afirma que os estudos de caso são usados para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou fenômeno em estudo, ou quando se pretende observar e descrever detalhadamente determinado fenômeno. Assim sendo, o presente documento expõe um estudo de caso de base interpretativista e coletivo por reunir quatro amostragens de participantes no mesmo contexto.

Delineados acima os pressupostos sobre a natureza deste estudo de caso coletivo e de base interpretativista, seguimos com a abordagem contextual.

### **3.4 – AS ABORDAGENS NA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS**

A investigação das crenças sobre ensinar e aprender tem sido amplamente discutida no cenário da LA e, portanto, as abordagens e instrumentos utilizados nestes estudos têm passado por transformações e também por adaptações e complementações, predominando as pesquisas de cunho etnográfico e de natureza qualitativa, conforme já mencionado.

Hoje os estudos estão acrescidos de mais instrumentos, com o uso de observações de aulas, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, sessões de história de vida, questionários abertos e fechados, notas de campo com observação participante e sessões de visionamento como resumem bem Barcelos & Vieira – Abrahão <sup>27</sup> (2005). Mas as primeiras abordagens eram um pouco diferentes, segundo Barcelos, (1995, p. 74) quem aponta para o fato de que no histórico de trabalhos há três grandes grupos: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual, a mais utilizada atualmente por ser considerada a mais completa.

A abordagem normativa tem origem no termo “normativo” usado pela primeira vez por Halliday (1994 apud BARCELOS, 1995, p.74) para se referir aos estudos sobre cultura e aos que tinham como base a cultura para explicar as ações de alunos no contexto de sala de aula.

Não diferentemente, no estudo de crenças, segundo Barcelos (op.cit), na abordagem normativa, há indicadores de possíveis comportamentos de aprendizes e representam ideias previamente concebidas e que influenciam o ensino e a aprendizagem. Por ater-se de maneira geral à descrição e classificação das crenças, a reunião de dados era feita a partir de questionários fechados que não investigavam as relações entre as crenças e as ações.

---

<sup>27</sup> Quadro resumo apresentado na revista ENPULI acerca das pesquisas e metodologias em crenças (2005).



Assim sendo, os estudos iniciais apresentavam perguntas do tipo likert scale<sup>28</sup>, que consistem em respostas do tipo sim ou não, e que por vezes se apresentavam de forma significativamente tendenciosas ou mensuravam as crenças apenas teoricamente, conforme discutiremos no momento oportuno.

Já a abordagem metacognitiva reconhece as crenças como sendo da mesma natureza, e ainda não fazia uso de instrumentos etnográficos. Essa abordagem justifica-se em Wenden (1987, apud BARCELOS, 1995 p. 80), que concebia o conhecimento metacognitivo como conhecimento “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem geral e aprendizagem de línguas”.

Todavia, a abordagem metacognitiva foi considerada carente de certos aprimoramentos, haja vista que, ela também coleta as crenças através de questionários, entrevistas semiestruturadas e relatos pessoais, contudo, sem adentrar nas particularidades concernentes ao contexto e suas variáveis. (ibidem)

A partir de então, dentro desse momento metacognitivo de investigações, os participantes começam a refletir sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem percebendo a necessidade de compreender o contexto. No entanto, ainda neste período, a relação entre crenças e ações se sugere, mas não aparece de forma consistente. A visão que se tinha das crenças é de que elas eram ainda imutáveis, paradigma que foi superado na terceira fase a ser descrita, a abordagem contextual. (ibidem).

A referida abordagem hoje é a mais utilizada nas pesquisas em crenças, razão pela qual se configura enlaçada no presente estudo. Ela caracteriza as crenças de forma mais ampla, inferidas de ações contextualizadas dos aprendizes, as quais são vistas de forma mais positiva que nas abordagens anteriormente citadas, segundo Barcelos (2000, p. 17).

Os estudos de Dewey (ibidem) sugerem que a construção da crença está inter-relacionada com o contexto, permeada pelo meio social, em sua teorização sobre como se constrói a experiência, e o participante ganha visibilidade. A partir de então, a relação entre crenças e ações começou a ser investigada por meio de diferentes e variados instrumentos mais qualitativos como entrevistas, observações, diários e estudos de caso, histórias de vida, sessões de visionamento, metáforas e desenhos.

Para abordar as pesquisas sobre crenças e as ações dos alunos que se desdobram em estratégias e na sua autonomia de aprender, Barcelos (2004, p. 137) lembra a importância do contexto, mencionando Woods (1997), que critica a pesquisa descontextualizada,

---

<sup>28</sup> A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação, com graus diferentes de resposta.

corroborando o pensamento de Nunam (2000); Sakui e Gaies (1999); Benson e Lor, (1999) e White (1999), cujos trabalhos levaram em consideração as crenças e o contexto para autonomia do aluno.

No Brasil, os trabalhos iniciais de análise de crenças em contexto têm como exemplo Barcelos (1995), Carvalho (2000), e Silva (2001). No que se refere à metodologia de pesquisa em crenças contextuais inicialmente, Barcelos (2004) menciona o uso de diários, tais como em Nunan (2000); em Benson & Lor (1999) e de diferentes métodos como a etnografia Barcelos (2000) e a fenomenografia,<sup>29</sup> como em White (1999).

Na presente pesquisa buscamos uma metodologia que abarcasse as crenças e as ações dos aprendizes, por estarem elas intimamente ligadas na construção da autonomia do aluno, como postula Pennycook (1997, apud BARCELOS, 2004, p. 136), para quem a autonomia do aprendiz é vista “como esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária”.

Reforça este pressuposto o pensamento de Barcelos (op.cit), quem conclui que as crenças não são obstáculos, mas as maneiras únicas que os alunos têm de mostrar que são seres que pensam e que interagem com o ambiente. Por esta razão, coadunamos com a autora de que, preferencialmente, uma abordagem contextual consegue fornecer, de forma mais satisfatória, as ferramentas para a compreensão de alguns dos fenômenos observados no contexto pesquisado, o qual é introduzido abaixo.

### **3.5 – O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERFIL DO PROFESSOR.**

A pesquisa ocorreu em uma IE particular de línguas (Inglês, Francês e Espanhol) em Brasília, que atua há 15 anos nesse segmento, com cerca de 10.000 alunos espalhados em suas 11 unidades do Distrito Federal, por meio de um sistema de cooperativismo<sup>30</sup>, que permite aos seus 130 professores devidamente licenciados, gerir seu próprio negócio e participar de todas as decisões, desde o âmbito financeiro, administrativo até o pedagógico. A

---

<sup>29</sup> Metodologia de pesquisa qualitativa, dentro do paradigma interpretativista, que investiga as formas qualitativamente diferentes em que as pessoas experimentam algo ou pensam em algo, uma abordagem de pesquisa educacional que apareceu em publicações no início de 1980, inicialmente a partir de uma base empírica e não teórica ou filosófica.

<sup>30</sup>O cooperativismo nasceu entre trabalhadores ingleses que buscaram na cooperação solidária a solução para os problemas econômicos causados pela concentração do capital. A cooperativa se constrói com valores de autoajuda, através de ação conjunta com outras pessoas para alcançar seus objetivos, auto responsabilidade, igualdade e equidade entre os cooperados.

filial onde se deu a pesquisa está localizada no bairro Asa Norte e possui em torno de 1300 alunos.

Há também uma grande preocupação em constante qualificação dos professores por meio de cursos, viagens e formação continuada, incentivados pela IE.

No que tange ao ensino na IE, a abordagem comunicativa<sup>31</sup> é a que a IE busca como ideal, podendo variar um pouco entre um professor ou outro, mas há diretrizes comuns estabelecidas pelo conselho pedagógico, elaboradas não apenas para padronizar os procedimentos, mas também para garantir que se desenvolvam as quatro habilidades dos alunos para a comunicação.

O professor do nível observado atua como profissional há mais de 13 anos, com proficiência e certificações internacionais de nível avançado, formado pela universidade de Brasília em licenciatura em língua inglesa e língua portuguesa para estrangeiros, oriundo de uma IE particular de renome do DF. O docente, assim como os demais, submeteu-se a um ano de estágio probatório, antes de ser finalmente aceito para integrar o corpo de cooperados.

Poderíamos adotar a noção de macro contexto para definir a IE, seus valores, determinações administrativas e pedagógicas, e o micro contexto, como sendo a sala de aula e suas particularidades próprias de uma turma de faixa etária jovem, com nível de fluência em ILE compatível com o nível proposto.

O nível observado foi o Avançado 1 da IE, que oferece o curso ILE resumido no quadro abaixo:

**QUADRO 3.5.1 – INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE ILE.**

Ciclo	Nível	Carga horaria semestral	Manual: New English File (NEF)
1 A	Básico	57h	NEF. Elementary
1 B	Básico	57 h	NEF. Elementary
2 A	Básico	87h	NEF. Elementary
2 B	Pré-Intermediário	87h	NEF. Pre Intermediate
3A	Pré-Intermediário	87h	NEF. Pre Intermediate
3B	Intermediário	87h	NEF. Intermediate
4 A	Intermediário	87h	NEF. Intermediate
4 B	Pós-intermediário	87h	NEF. Upper Intermediate

<sup>31</sup> Abordagem comunicativa: O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras gramaticais. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15)

5 A	Pós-intermediário	87h	NEF. Upper Intermediate
AV1	Avançado	87h	NEF. Advanced
AV2	Avançado	87h	NEF. Advanced

(quadro nosso)

O curso de ILE para adultos tem a duração de 5 anos e meio do início ao término, para alunos a partir de 13 anos, com uma carga horária de quase quatro horas por semana nos níveis intermediário e avançados, conforme se observa na tabela acima.

Boa parte do corpo discente é de ILE, nos seguimentos infantil, juvenil e adulto, com a predominância etária entre 12 e 25, anos segundo pesquisa de opinião da IE feita em 2014, vide anexo 1, p 99. Adota-se a série da editora *Oxford, New English File*, de Clive Oxenden e Christina Lathan-Koenig. Utilizam-se também materiais paradidáticos como livros de literatura com áudio, havendo oferta de plantões tira-dúvidas sem custo extra ao aluno, assim como aulas temáticas para alunos com dificuldades, onde, por exemplo, são discutidos aspectos da aprendizagem autônoma com os alunos.

O perfil do alunado na referida IE varia bastante, pois são oriundos da classe média alta ou média baixa, sendo que o curso apresenta relação custo-benefício considerado bastante atrativo pela clientela, segundo pesquisas internas da IE.

A IE opera com manutenção dos alunos conquistados nos últimos semestres, apesar das evasões configurarem-se normais para esse tipo de segmento de curso livre. Neste período, todavia, não registrei evasões na turma, cujos participantes serão apresentados a seguir.

### 3.6 – O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram escolhidos após uma sondagem preliminar feita com a ajuda da coordenadora do curso, a qual me direcionou ao professor da turma observada, para que pudéssemos encontrar os participantes ideais.

Eles deveriam atender à definição descrita de ‘bom aprendiz’ no capítulo teórico, apresentando certas características, como estar na mesma sala de aula, ser de nível avançado, (caminhando para o nível C1 do quadro comum europeu), motivação e evidência de metacognição para o ILE, além de aptidão linguística que poderia ser aferida através de suas notas, com a ajuda dos professores.

A avaliação utilizada pela instituição é composta de um exame escrito com itens de gramática, vocabulário, compreensão escrita e auditiva e uma prova oral por onde se

observam itens como uso de vocabulário, acuidade gramatical, desempenho comunicativo, uso da língua e pronúncia, tomando-se por base os padrões estabelecidos pelo quadro comum europeu de referência.<sup>32</sup>

Os participantes escolhidos foram descritos resumidamente como se observa:

**QUADRO 3.6.1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Alunos	Idade	Sexo	Nacionalidade	Educação	Profissão	Motivos
Ana	34	F	Brasileira.	Graduação e pós em história.	Servidora pública.	Vai estudar na África do Sul.
Antônia	19	F	Brasileira	Cursando engenharia civil na UnB.	Estudante universitária.	Quer viajar através de bolsas internacionais.
Lúcia	17	F	Brasileira (nipo-descendente).	Ensino médio	Estudante de ensino médio	Fará intercâmbio e hospeda nativos.
Pedro	17	M	Ítalo-brasileiro (nascido na Itália)	Ensino médio	Estudante de ensino médio	Quer ser diplomata e estudar relações internacionais.

(quadro nosso)

Os participantes aceitaram responder aos questionários e à entrevista de forma voluntária. Todos assinaram o termo de consentimento com modelo nos apêndices, com a autorização dos responsáveis para aqueles que eram menores de idade. Tomamos o cuidado de convidá-los apenas ao término do ciclo de observações de suas aulas, para que não mudassem seu comportamento durante as observações de campo, caso soubessem que estavam sendo pesquisados, para assim responder à entrevista e aos questionários. Não considero, todavia, ter gerado um problema de cunho ético para com os quatro participantes, visto que toda a sala foi avisada e aceitou de forma espontânea a observação das aulas, inclusive os mesmos.

Por recomendação do professor, pedimos que guardassem sigilo em relação ao resto da turma para que os demais alunos não se sentissem preteridos ou injustiçados, razão pela qual não foram avisados especificamente que seriam observados em detrimento dos demais alunos da sala. Assim foi feito, tendo em vista que o próprio tema da pesquisa lida com o

<sup>32</sup> O quadro comum de referência europeu foi criado objetivando a padronização do desempenho desejável para cada nível, estipulando competências a serem alcançadas nas quatro habilidades.

conceito de ‘bons aprendizes’ e acreditamos que, fora dos parâmetros acadêmicos explicitados no capítulo teórico, esse termo traz consigo uma carga muito grande de valor, incorrendo naquela tendência da abordagem normativa descrita acima por Barcelos (2004), o que poderia causar um sentimento de menos valia entre os outros pupilos que não foram expostos aos instrumentos adotados, os quais serão elencados abaixo.

### **3.7 – OS INSTRUMENTOS EMPREGADOS**

Foram quatro os instrumentos utilizados nesta pesquisa: a observação para registro de impressões sobre o contexto e os quatro participantes sugeridos, (quando começamos a levantar algumas hipóteses); a entrevista semiestruturada gravada em áudio direcionando aspectos particulares (observados em sala); e finalmente os questionários sobre crenças BALLI adaptado, elaborado por Horwitz (1987) e das estratégias de aprendizagem adaptado, SILL, elaborado por Oxford (1990), para confirmação das hipóteses levantadas a priori. A escolha de aplicar por último os questionários fechados foi visando a não interferência desses questionários na entrevista oral, sendo que eles abarcam uma quantidade de itens muito vasta, pressupusemos que suas respostas na entrevista poderiam ser enviesadas pelos questionários, devido a grande quantidade de crenças e estratégias que ambos oferecem, contrariando a ordem usual dos instrumentos.

A prova oral dos alunos também foi filmada visando, a priori, capturar mais estratégias sociais e de comunicação, sugeridas na taxonomia de O’ Malley et all (1985), as quais puderam ser observadas também em sala de aula. Contudo, optamos em não utilizar o quinto instrumento que seria a referida avaliação oral, em função da limitação de tempo, haja vista que os quatro instrumentos eleitos já permitiram uma amostragem satisfatória para análise.

Além disso, também por acreditarmos que tais estratégias espontâneas usadas nesse tipo de avaliação, sobretudo de comunicação, não estejam exatamente ligadas ao processo de aprendizagem programada e consciente, posição sustentada, também, por outros autores.

Coadunamos, portanto, com a visão apresentada por Tarone (1981, apud GRIFFITHS, 2008, p.87) para quem essas estratégias (sociais e de comunicação) são primordialmente usadas para manter o processo comunicativo e as estratégias de

aprendizagem seriam aquelas, “conscientemente escolhidas pelos aprendizes, primariamente, para o propósito de regular sua própria aprendizagem.”<sup>33</sup> (tradução nossa).

### 3.7.1 – A OBSERVAÇÃO

Esta modalidade de coleta aconteceu no final do mês de outubro e início do mês de dezembro do segundo semestre de 2013, totalizando 10 encontros. O contato com o grupo deu-se primeiramente através de negociações com o professor que se mostrou durante todo o processo muito aberto à pesquisa, comportando-se como um verdadeiro guardião de acesso<sup>34</sup>, cooperando no sentido de facilitar a coleta. Ele preparou a receptividade dos alunos, sem, contudo, especificar aos mesmos quem seria observado ou o tema do trabalho, deixando claro apenas que se tratava de um estudo para o programa de pós-graduação em LA da universidade de Brasília, o PPGLA.

Quando nos apresentamos ao grupo, informamos-lhes que seriam sondadas as estratégias de aprendizagem e a relação com o que os alunos pensavam a esse respeito, sem entrar no mérito do ‘bom aprendiz’, conforme explicitado, para não gerar sentimentos de baixa autoestima nos demais alunos.

Assim sendo, explicamos que eles não seriam avaliados, muito menos o professor. Reforçamos que o objetivo seria o de não interferir no andamento das atividades. Tendo dito isso, sentamo-nos na ponta do semicírculo com nosso caderno de anotações para as notas de campo<sup>35</sup>, e começamos a escrever as impressões, as falas dos alunos mais proeminentes, sempre buscando observar os quatro participantes que seriam entrevistados em sua espontaneidade, os fatos mais importantes, as situações de interação que me possibilitaram conhecer melhor os quatro participantes naquele contexto. Tentamos ser o mais discretos e analíticos possível, registrando as anotações logo em seguida, as quais se encontram no apêndice 3. Utilizamos também uma cópia do manual para compreender as atividades propostas, cuja capa encontra-se nos anexos.

<sup>33</sup> [...] these six elements [...] suggest a definition of language learning strategies as: Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning. (TARONE, 1981, apud GRIFFITHS, 2008, p.87)

<sup>34</sup> O termo aqui empregado faz menção ao termo *gatekeeper*, apresentado por Burgess (1984, apud MOURA FILHO 2000, p.22), para quem essa pessoa em uma organização tem o poder de permitir ou proibir o acesso às situações ou pessoas, com a finalidade de pesquisa e, portanto, pode contribuir para a aceitação do etnógrafo no grupo a ser pesquisado.

<sup>35</sup> Chiseri-Strater & Sustein (1997, apud MOURA FILHO 200, p. 34) sugere que as notas de campo devam conter: data, hora e local; fatos específicos sobre que está acontecendo; números, impressões sensoriais e reações pessoais ao ato de escrever; palavras específicas, frases, resumos e conversas locais; questões sobre pessoas ou comportamento local para investigação futura e numeração de páginas escritas.

Por não termos informado naquele momento de pronto, quem seriam os participantes para que agissem de forma natural, corríamos o risco inicial dos mesmos não demonstrarem interesse em responder aos questionários e à entrevista, posteriormente, o que não aconteceu. Os alunos mostraram-se ávidos por dar sua contribuição, e alguns se sentiram, inclusive, lisonjeados.

### 3.7.2 – A ENTREVISTA

Para Ludke e Andre (1986, apud NASCIMENTO, 2013 p. 93), a entrevista constitui uma ferramenta fundamental juntamente com a observação para a coleta de dados, pois permite ao pesquisador a obtenção da informação desejada, e o “aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas superficiais de coleta de dados, como o questionário” Todavia, partindo da constatação de que os questionários poderiam interferir na espontaneidade da entrevista oral, privilegiamos esta àqueles na ordem de aplicação, haja vista que nós já havíamos levantado algumas hipóteses durante as observações.

Ademais, qualquer dúvida que pudéssemos vir a ter poderia levar-nos a um esclarecimento pessoal através de uma segunda entrevista, o que não aconteceu, pois ambos os questionários já são bastante esclarecedores, inclusive, dando a intensidade de cada ocorrência.

A eficácia da entrevista pode ser compreendida pelos dizeres de Viera-Abrahão (2006, p. 223) ao afirmar que:

[...] o pesquisador prepara algumas perguntas orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais, são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É o instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interpretações ricas e respostas pessoais.

A entrevista semiestruturada buscou abranger pontos comuns a todos os quatro alunos assim como questionamentos mais específicos sobre fatos observados durante a sala de aula. Além disso, algumas respostas que eram dadas pelos participantes fizeram com que certas perguntas complementares, inusitadas, pertinentes àquele indivíduo fossem surgindo naquele momento, o que é considerado natural, pois embora este seja um estudo de caso coletivo, cada participante apresenta suas DI's.



Para apreciação, descrevemos o roteiro de entrevistas realizadas no último dia letivo, em 05 de dezembro de 2013, enquanto os pupilos aguardavam na IE para a realização da prova oral, na seção dos apêndices. As entrevistas foram transcritas na íntegra, preservando a linguagem coloquial dos participantes, no apêndice 6, e o sistema de símbolos que se encontra no apêndice 5.

### **3.7.3 – O QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS**

O questionário BALLI significa Beliefs About Language Learning Inventory (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas) e foi adaptado a partir daquele criado por Horwitz (1987) para fazer o levantamento das crenças de aprendizes, (vide anexo G) sendo composto por 34 itens, os quais foram classificados em cinco categorias: aspectos de aptidão para a língua estrangeira; a dificuldade na aprendizagem da língua; a natureza do aprendizado da língua; estratégias de aprendizagem e de comunicação e o quesito motivação.

Os pressupostos supracitados foram gradualmente avaliados numa escala crescente de 1 a 5 através da escala Linkert. Ele leva geralmente em torno de meia hora para ser respondido e requer, para sua eficácia, o uso de ferramentas qualitativas, haja vista que esse instrumento já recebeu muitas críticas, no sentido de que ele poderia talvez mensurar as crenças apenas “teoricamente”, como apontam Wenden (1987), Sakui e Gaies (1999), Benson e Lor (1999). (Apud HUANG e TSAI, 2003, p. 3) <sup>36</sup>. O questionário foi adotado nessa pesquisa, mas não como ponto de partida, tendo em vista que outros instrumentos qualitativos e etnográficos foram utilizados. Adotamos também o questionário SILL, a ser descrito a seguir.

### **3.7.4 - O QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS**

O questionário SILL significa Strategy Inventory of Language Learning (inventário de estratégias de aprendizagem de línguas) e foi criado por Oxford (1989), em duas versões, sendo uma com 80 itens para falantes de inglês como língua materna e outro com 50 questões para falantes de outras línguas.

---

<sup>36</sup> A comparison between high and low English proficiency-Learner's beliefs. Disponível em <http://files.eric.ed.gov>. Acesso: em 18 de Março de 2014.

Para o presente estudo, adotamos uma adaptação do questionário menor, o qual apresenta as seis categorias apresentadas pela autora: estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Ele foi traduzido para o português com autorização da autora pela pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, da Universidade Federal de Minas gerais, UFMG, com muitos trabalhos publicados nesse segmento.

Optamos em utilizar esse instrumento por ser o mais recorrente, embora haja outro bastante utilizado, o LASSI<sup>37</sup>, que também mensura em 80 itens a consciência dos aprendizes quanto às suas estratégias de aprendizagem autônoma e também o de Griffiths (2003b) chamado ELLSI<sup>38</sup>, igualmente bastante difundido.

Acreditamos, portanto, que os 4 instrumentos supracitados, (observação, entrevista semiestruturada e questionários BALLI e SILL) foram suficientes, pois contemplaram aspectos qualitativos e quantitativos na coleta de dados para a análise, advindos dos seguintes procedimentos a serem discutidos abaixo.

### **3.8 – OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Os dados foram primeiramente identificados, descritos, analisados e interpretados, seguindo a sequência proposta por Ellis e Barkhuizen (2005). Em seguida, foi feita a categorização dessas crenças e estratégias, obtidas nos diversos instrumentos, e sua correlação, pois elas devem comunicar-se, para que os dados “façam sentido” como sugere Creswell (2009, p.170).

Dessa forma, houve o cruzamento dos resultados encontrados nas diversas fontes, para a qual eu emprego o léxico da geometria, a triangulação dos dados, cuja definição conceitual apoiou-se em Bogdan e Biklen (1998, p.104), como sendo a verificação das ocorrências observadas nos vários instrumentos, no mesmo contexto, por um mesmo pesquisador.

---

<sup>37</sup> LASSI –Learning and Study Strategies Inventory de Weisntein , Schulte & Palmer (1987, apud MOURA FILHO 2005).

<sup>38</sup> O ELLSI – English Language Learning Strategy Inventory é composto de 32 itens para ser classificados pelos alunos, sendo de (1),baixa frequência, variando até (5), de alta frequência.

Obedecemos então a seguinte ordem para análise dos dados:

- 1 – Obtenção dos dados que compõem as crenças e ações dos participantes;
- 2 – Identificação, descrição e categorização das crenças;
- 3- Triangulação das informações nos diversos instrumentos;
- 4 - Contraste das crenças e estratégias segundo as DI's.

A discussão dos resultados será apresentada no próximo capítulo, após o caráter de responsabilidade ética ser descrito.

### **3.10– OS PRINCÍPIOS ÉTICOS**

Após o acesso ao grupo ter sido negociado e viabilizado pela coordenação e pelo professor mediante autorização, cujos modelos se encontram nos apêndices, respectivamente, tivemos o cuidado de interferir o menos possível na rotina das aulas observadas.

Nos termos de consentimento dos participantes e na autorização dos pais, já referenciados, constam os termos de anonimato, como também a possibilidade de uso das informações em outros contextos de natureza acadêmica, como artigos científicos, seminários e outros, buscando construir um ambiente de honestidade, reciprocidade, confiança e respeito para com os participantes convidados e sua cultura, seu contexto e suas práticas, obedecendo ao que Fetterman (1998 apud MOURA FILHO, 2000 p. 44) descreve como ‘protocolo e estratégias de entrevistas’, fatores que podem facilitar ou não o trabalho do etnógrafo, os quais, caso não sejam adotados, podem ferir os sentimentos dos envolvidos, perturbar a ordem local e a qualidade da própria pesquisa.

Embora as conversas iniciais com o professor tenham sido fundamentais para a escolha e convite dos participantes, tomamos o cuidado de realmente confirmar as hipóteses levantadas durante as observações e entrevistas, para que minha interpretação dos fatos não fosse enviesada pelos dados colhidos prematuramente através de terceiros, o que pode enfraquecer a consistência da pesquisa, segundo Miles e Huberman (1984 apud MOURA FILHO, 2000, p. 33).

Como forma de devolver o resultado da pesquisa, visando o crescimento de todos os envolvidos, pretendemos também enviar a todos os agentes – aos participantes, ao professor e à coordenação institucional - uma carta de agradecimento e a cópia eletrônica deste trabalho, pelo desprendimento das informações cedidas.

Vejam os então a discussão dos resultados obtidos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

*“Ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca”.*

*Barcelos (2007, p.30)*

#### **4.1 – PREÂMBULO**

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos dados através da categorização e classificação das crenças e estratégias observadas através de sua constatação nos instrumentos eleitos. Adotamos os procedimentos sugeridos por Ellis e Barkhuizen (2005) acerca da identificação, descrição, análise e interpretação das informações para sondar as crenças e as ações (estratégias) dos quatro informantes. Há também o cruzamento dos resultados encontrados nas diversas fontes. Essa triangulação dos dados para Bogdan e Biklen (1998, p.104) constitui a verificação das ocorrências observadas nos vários instrumentos, no mesmo contexto, por um mesmo pesquisador. Em seguida propomos uma análise por um olhar contrastivo acerca das divergências entre os participantes. Uma sistematização da correlação entre as informações foi oferecida no quadro 4.4.1. Finalizaremos então o presente capítulo com as possíveis respostas aos questionamentos norteadores do projeto.

#### **4.2 - A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS**

A práxis de coletar informações por meio de múltiplos instrumentos em trabalhos dessa natureza já se consolidou, o que faz com que essa pesquisa obedeça ao modo de operar dessas subáreas da LA, a de crenças e a de estratégias, almejando assim, obter resultados análogos ou extrair aspectos ainda não relatados para serem agrupados em categorias. Utilizamos as enumerações dos questionários para referir-nos às fontes da informação, por exemplo, do BALLI (C1 – crença um.) e do SILL (E3 – estratégia três). A fim de responder as indagações mencionadas que nortearam a presente pesquisa, fizemos o alinhamento dos dados obtidos nos diversos instrumentos, os quais devem comunicar-se, (triangular-se) para que os mesmos “façam sentido” como propôs Creswell (2009, p.170). Assim sendo, algumas

características comportamentais, ações e dizeres verificados nesta exploração, sugerem a seguinte padronização de dados:

#### **4.2.1 - CRENÇAS SOBRE A APTIDÃO PARA APRENDER**

A aptidão e a cognição encontram-se intrinsecamente conectadas às crenças, conforme abordado no capítulo teórico. Todavia, constatamos que ambas as variáveis estão permeadas pelas DI's. Evidenciamos na triangulação que Antônia, por exemplo, possui uma forma introvertida e mentalista de aprendizagem, centrada em si mesmo, com um psiquismo bastante desenvolvido, no que se refere aos estilos já discutidos em Dörnyei (2006, p.45). Por sua vez, Pedro e Lúcia demonstraram em todos os instrumentos um estilo extrovertido e afetivo, permeado pela interação social, fomentada sempre que possível. Pelas mesmas vias, Ana parecia equilibrar essas variáveis de forma mais homogênea, embora Ana seja um pouco menos extrovertida fora de sala de aula, segundo a triangulação, e busca interagir apenas com o namorado fora de sala de aula pois ele fala o ILE. Vejamos abaixo alguns pormenores de suas aptidões.

Detectamos na entrevista e no BALLI de Antônia a crença do ILE ser uma língua “lógica” (C11) e “fácil de estudar”, (C4). Essa forma de conceber a língua se reflete em sua aprendizagem, por meio das estratégias de cognição (E1, E4, E10, E27, E28, E32), que atuam por meio de memória, associação, anotação, agrupamento, raciocínio, atenção e inferência. Igualmente proeminentes, averiguamos o reflexo dessa crença em sua metacognição (E17, E38, E42), favorecendo ações como a organização prévia, a produção postergada, a automonitoração, a seleção e a delimitação do que vai ser aprendido.

Como disse em sua entrevista, a aprendiz Antônia “seleciona” o que julga mais relevante para aprender em cada unidade didática, e segundo sua E9, ela se recorda exatamente da fonte das palavras novas que aprende, fazendo imagens mentais e ensaios em sua cabeça, corroborados pela E4, explicada pela categoria de “visualização mental” de O’Malley (1985) no quadro 5 na seção teórica 2.6.<sup>39</sup> Por outro lado, Pedro não “ensaia” em sua cabeça essas palavras e estruturas, tampouco faz o uso de mnemônicos, ou anotações (E5, E3, E6) corroborando sua crença em BALLI- C9, através da qual se percebe que o aprendiz

---

<sup>39</sup> Essa capacidade de abstração centrada em si mesmo, com ensaios mentais da estrutura linguística previamente antes do uso, reflete o estilo mais mentalista em contraposição a um estilo que busca, desde o início, a comunicação com o outro falante.

acredita na importância do uso imediato do ILE para comunicação, sem ensaios mentais ou delongas. Esse fato foi facilmente percebido na interação em sala, durante as observações.

Boa parte das estratégias de Antônia descritas por O' Malley (1990, apud MOURA FILHO 2005 p.4) encontra-se no campo das estratégias cognitivas e metacognitivas. De acordo com Reid (1995, p.9) acerca dos estilos, ela possui um estilo individual, reflexivo, introvertido e racional. Em resumo, a participante realiza ações em prol de seu aprendizado de uma forma que parece estar vinculada à crença acerca da língua “encaixar”, metáfora que representa sua facilidade de associar conteúdos e fazer conexões lógicas. Todavia, as estratégias sócio-afetivas foram visivelmente desfavorecidas na triangulação concernente à Antônia, porque ela parecia estar sempre centrada em si mesma, com pouca interação com os demais aprendizes, embora ela participe das aulas e fale com acuidade. Evidencia-se, contudo, seu interesse pela cultura da língua alvo (E50).

Porém, apesar do fato de não exercer a interação necessária, dado reforçado pelas estratégias sociais deficitárias em (E46, E48) que perpassam a aprendizagem da língua em ambiente informal, Antônia vem apresentando ótima pronúncia (E10 – planejamento funcional) e fluência em sua produção oral em sala, (aferidos através de suas notas e nas observações) razão pela qual ela acredita (C16, C33) que tem habilidades especiais para aprender o ILE, embora acredite sentir-se ‘tímida’ (C21) para aventurar-se em situações reais de fala com estrangeiros, reforçando as ações de sua aptidão introvertida e mentalista.

Isso não ocorre com os demais participantes, que buscam esse contato conversacional e acreditam poder fazê-lo. Por essa razão, nessa análise preliminar, a aptidão dos participantes ficou mais evidente por terem ações muito diferentes, refletindo suas crenças e estilos.

As estratégias cognitivas também aparecem no questionário SILL de Ana (E1, E2, E3, E7, E8, E9), que acredita que a compreensão oral seja o aspecto mais difícil de aprender, BALLI C25, C34 - talvez por isso busque tanto insumo por meio de áudios, vídeos e livros.

Portanto, o bom aprendiz demonstra reconhecer suas deficiências. Igualmente, nos questionários de Lúcia, temos estratégias cognitivas, com mais ênfase na E6, acerca da confecção de glossários. Lúcia também utiliza muitas estratégias sócio-afetivas, segundo o seu SILL e entrevista, refletindo sua crença de que “temos que correr atrás.” Sua crença a deixa mais propensa a interagir. Em relação a Pedro, aferiu-se que ele se apoia no empréstimo das línguas em que tem fluência, (italiano- L1 e português L2), evidenciando a transferência

(E1) para o ILE, fato constatado em suas contribuições lexicais em sala de aula, Pedro acredita que seja mais fácil aprender uma LE quando você já fala outra LE:

[1] [...] porque quase todas as línguas vem do latim, né, então você pode associar muitas palavras do inglês, o italiano, o português, e não só essas três línguas, mas pretendo aprender também mais duas, que seria o francês e o espanhol, justamente por causa das, das relações internacionais. (entrevista)

As estratégias metacognitivas apresentaram-se bastante uniformes entre as participantes do sexo feminino. Pedro, porém, em seus questionários e entrevistas, deixou claro seu posicionamento sobre algumas dessas estratégias, ele não acredita na eficiência do estudo sistematizado da gramática, demonstrando raras ocorrências nesses itens estratégicos, (vide E6, E23, E34). Todavia, ele revisa mais o vocabulário na véspera da prova (entrevista) e faz algumas anotações (E17), entre as quais as atividades escritas solicitadas pelo professor em sala. Ele reflete muito sobre o seu aprendizado do ILE (E38), acreditando que tem aptidão satisfatória para o ILE – (C2, C16). Essa crença, que interpreto como sendo um ‘excesso de confiança’, (vide entrevista), faz com que ele não utilize estratégias metacognitivas em maior escala, não realiza as tarefas de casa com assiduidade, podendo acarretar prejuízos, como algumas deficiências em ortografia, conforme observei em sua redação.

[2] [...] bom... sinceramente... eu pego mais na véspera da prova... um dia antes... dois dias antes.... eu estudo muito mais vocabulário do que a gramática em si... porque interpretação de texto... essas coisas... sempre pesa mais nas provas e essas coisas de gramática... deixo como segundo plano...

**E-** então você entende... que na sua cabeça... que o vocabulário ... de repente e a função comunicativa da língua são mais importantes do que... de repente a parte estrutural... a parte da gramaticalidade da língua?...

**P-** e... meio realmente isso que você falou... pra mim ...a parte gramatical e mais na formalidade... porque eu procuro aprender também gíria dos Estados Unidos... porque quando eu vou pra lá ou pra outro país você não vai usar aquele inglês... inglês mesmo gramatical... você tem as contrações... essas coisas... e eu procuro aprender essas partes...

Não obstante, no que concerne a Pedro e Lúcia, todas as crenças e estratégias aferidas na triangulação e que envolvem a interação, concebendo a língua dentro de uma perspectiva social, reforçam sua tendência de aprendizagem através dos estilos de extroversão, tolerância, negociação, caráter global-relacional e grupal, segundo Reid (1995, p.9). Mas Lúcia, diferente de Pedro, mostrou-se mais preocupada com aspectos de estudo de estruturas, tarefas de casa, etc., assim como Ana e Antônia.

[3] [...] bom o meu ponto forte nas aulas seria mais, é, a oralidade, que eu sou bem extrovertido, eu sempre procuro manter um bom relacionamento como o meu professor, por exemplo, o (professor) aqui é um dos melhores professores que eu já tive, e a aula dele é fantástica, estou realmente aprendendo demais, com ele, mas em questão de ponto fraco mesmo, não dele, seria o estudo da gramática, porque geralmente eu tenho interesse em falar mais do que escrever, aí acaba pesando mais pra oralidade do que pra gramática. (Pedro em entrevista)

Lúcia acredita não ter habilidades ‘especiais’ para o ILE, - C16 - por isso se mostra tão dedicada. Mas, assim como Ana, utiliza a correção e elucidação no momento da interação, corroborando sua crença na importância dessa forma de aprendizado (E45, E46, E48), a ser explorado no item sobre interação.

#### **4.2.2 - CRENÇAS SOBRE O INSUMO DE ILE**

Nas entrevistas, todos reconhecem, de alguma forma, que o insumo fora da IE pode ajudar a adquirir a fluência. Esse insumo no BALLI – C26 – apresenta-se sob a forma do uso de fitas, cd’s, vídeos, podcasts, e outros. Antônia e Pedro reconhecem serem importantes outras formas tecnológicas de insumo informal. Para esse item, Lúcia mostrou opinião neutra, talvez porque se sinta mais motivada a falar com seus amigos estrangeiros. Ana, apesar de falar muito em sala, fato que foi observado em aula, acha que ainda fala pouco:

[4] Eu gostaria de fazer mais, seria,... falar mais a língua, com outras pessoas, ter mais contato, acho que isso é a questão mais importante, é o que fica mais faltando, porque as aulas, apesar de serem muito boas, o momento em que se fala, é um momento pequeno. (entrevista)



Nesse momento, cabe-nos uma reflexão acerca de um fato que distingue o bom aprendiz dos demais. Acreditando que a quantidade de ILE em sala de aula não seja suficiente, esse aprendiz dotado de motivação e crenças positivas, busca desenvolver as outras estratégias para obter mais insumo, desenvolvendo sua autonomia e regulando o seu aprendizado. A crença na aprendizagem informal exerce papel central nesse processo, tornando-o ativo e independente em seu processo de aprendizagem.

#### **4.2.3 - CRENÇAS SOBRE O APRENDIZADO INFORMAL**

A aprendizagem informal dos participantes ocorre quase que uniformemente através de interação com livros, vídeos e filmes (C26) e na busca de falantes mais competentes, (C13) com a exceção da informante Antônia, que apresenta um uso bem mais acentuado de suas estratégias de aprendizagem autônoma através de recursos tecnológicos, sem, todavia, interagir com pessoas. A aptidão de Antônia em concomitância com seu estilo autônomo de aprender ILE desmitificam aquela “velha crença” de que morar no exterior seja de fato crucial para consolidar uma LE, conforme já constatado por Barcelos (2004), embora a participante considere isso importante, (entrevista).

Em outras palavras, por meio das aulas observadas, Antônia aprende a língua de forma satisfatória em ambiente formal, porém precisa desenvolver suas estratégias de comunicação em situações reais de interação, mas se acha muito tímida (C21) e em entrevista disse que tal interação seria um “choque”. Ela possui, portanto, uma personalidade mais introspectiva, em cujas ações foi possível averiguar um estilo individual mais mental de aprendizagem, conforme discutido na seção anterior.

Destacamos aqui novamente o caso de Antônia, visto que, suas estratégias majoritariamente cognitivas e metacognitivas (E15, E16, E17, E27, 32, E38), atreladas à sua crença sobre a aprendizagem autônoma, (C26) fizeram com que a mesma fosse classificada para a etapa final do nível intermediário (3B) ao chegar à instituição de ensino. Essa proatividade advém do fato de ter concebido o ILE no ensino da escola regular como sendo, em suas palavras, “muito repetitivo e só tinha gramática”, conforme excerto abaixo da entrevista:

[5] comecei a estudar inglês quando eu tinha doze anos... na quinta série... na escola somente... mas era meio que repetitivo... tipo... só gramática... eu gostava muito do inglês -- mas não de estudar na escola regular-- e eu então gostava de assistir filmes em inglês... cantar e traduzir música... buscar as letras das músicas que eu mais gostava... buscava coisas na internet... etc... quando eu pude estudar inglês... eu cheguei na por indicação de uma amiga e aí pedi pra fazer o teste de nivelamento e fui parar no nível três b...( 3b do nível intermediário) inglês pra mim é uma língua muito lógica... muito simples.

Essa concepção, outrora desvelada, remete-nos à velha crença de que não se aprende ILE na escola pública (BARCELOS 1995; OLIVERIA 2001). A crença da participante supracitada fez com que ela procurasse um instituto privado posteriormente para melhor estudar o ILE, mas durante o período em que não teve acesso ao ambiente formal, além daquele através da escola regular, ela realizou interação autônoma com recursos diversos que foram sua fonte de insumo e lhe renderam um bom posicionamento na prova de nivelamento quando começou a estudar o ILE de forma mais comunicativa (dados coletados na sondagem de escolha dos participantes com a coordenação da escola e professores).

Portanto, a motivação da aluna serviu como mola propulsora para tal autonomia. Os demais participantes em todos os instrumentos também valorizam o contato com o ILE fora do contexto de sala de aula, apesar de algumas diferenças no estilo de aprendizagem, conforme veremos abaixo.

#### **4.2.4 – CRENÇAS SOBRE A SUA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA <sup>40</sup> E GRAMATICAL**

Muitas foram as crenças nesse segmento e as ações constatadas. Ana em entrevista afirma que “Em relação à fluência, né, a oralidade, acho que é o ponto mais difícil e também o meu ponto mais fraco”. Ana demonstra, porém, uma personalidade curiosa, tolerante às ambiguidades (C14, C26), fatores positivos, conforme apontado por Brown (2001, p. 216) e suas estratégias corroboram suas crenças nesse sentido, vide as estratégias: E15, E30, E35, E36, E47; as quais têm em seu bojo o desenvolvimento das competências supracitadas. A aprendiz almeja as oportunidades de praticar a oralidade, apesar de não encontrar facilmente o contexto do uso aqui no Brasil em ambiente informal, e então busca falar com o namorado, conforme ressalta em entrevista: “É um pouco difícil praticar no cotidiano, mas a gente tenta se comunicar só em inglês.”.

---

<sup>40</sup> Competência Comunicativa - refere-se à capacidade de usar a língua de acordo com a situação e local onde o falante se encontra, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer entender através dos vários níveis de língua. Historicamente, esta visão de competência comunicativa foi introduzida por estudiosos como Hymes, Campbell and Wales, dentre outros, em reação à noção de competência linguística de Chomsky, a qual é baseada e descrita apenas como uma interação mental de fala e audição, baseada em regras gramaticais sem considerar a dimensão sócio-cultural da língua.

Contudo, avaliando os mesmos itens dos questionários de crenças e estratégias dessa natureza elencados no parágrafo acima, temos em Lúcia e Pedro também uma harmonia na busca de oportunidades de conversação, atitude proativa e curiosidade de obter interlocutores mais competentes para exercer as estratégias comunicativas. Pedro chega ao extremo de valorizar esses aspectos em detrimento de uma gramaticalização excessiva da língua, conforme se observa em sua entrevista: “Em questão de ponto fraco mesmo seria o estudo da gramática, porque geralmente eu tenho interesse em falar mais do que escrever”.

Retomemos novamente a entrevista de Antônia, que afirma “Eu nunca falo inglês fora de sala, acho que haveria um choque, risos, um choque inicial se eu tiver que falar com um estrangeiro.” Por conta de seu comportamento tímido corroborado pela sua (C21), fora dos confortáveis domínios da IE, ela pode vir a ter certas dificuldades inicialmente em um país de língua inglesa, apesar de ser fluente no contexto formal.

Em relação à crença supracitada, cabe-nos uma reflexão novamente acerca do conceito de ‘bom aprendiz’, e se Antônia se enquadraria perfeitamente no mesmo, pois o termo pode trazer em seu bojo uma idealização que carece de um olhar mais crítico, pois para Norton e Tooney (2001 apud USHIODA 2008, p.23), tal conceito aplica-se quando o aprendiz exercita de fato sua independência linguística e comunicativa. Ou seja, quando ele se torna bem sucedido, posiciona-se no contexto do uso, mantém sua dignidade e identidade preservadas, sendo reconhecido e valorizado como membro daquela comunidade, de forma integrativa. Logo, a discussão da influência do contexto pelo autor supracitado, para definirmos este suposto sucesso, exige a integração real desse indivíduo na cultura da LE o que nos faz refletir sobre a importância de adotar uma visão menos romantizada sobre Antônia, devido à ausência dessa constatação, principalmente pela própria participante.

Acreditamos que Pedro seja o participante que mais terá chances de exercer a referida integração, seguido de Lúcia, embora Pedro não apresente até então, estratégias metacognitivas bem consolidadas para o estudo de gramática e não direcionar tanto a organização de seu tempo para fazer sua tarefa de casa regularmente. Segundo a entrevista e por meio das observações em sala, ele não acredita serem relevantes os aspectos estruturais da língua, apesar de direcionar considerável atenção à aquisição de vocabulário. Por esse motivo, ele deixou de fazer seus deveres de gramática em várias ocasiões.

[6][...] sinceramente, eu pego mais na véspera da prova, um dia antes, dois dias antes, eu estudo muito mais vocabulário do que a gramática em si, porque interpretação de texto, essas coisas, sempre pesa mais nas provas e essas coisas de gramática, eu deixo como segundo plano. (Pedro em entrevista)

No entanto, na triangulação e por base nos exames da IE, observei visivelmente a capacidade de Pedro de exercer competência gramatical e comunicativa, aproveitando cada oportunidade para usar a língua. O aprendiz demonstrou interesse e facilidade em usar o ILE com familiares, em viagens, por meio da Internet, ou através do uso de ferramentas de mensagens como o aplicativo de comunicação *whatsapp* com colegas dos EUA, e outros recursos.

Os demais participantes (com exceção de Antônia) também demonstraram a crença sobre as referidas competências, através da triangulação, de estarem preparados para essa interação, numa perspectiva vygotskyniana de aquisição, reforçando o que afirmou Paiva (1999, p. 364), para quem:

[...] Em contextos de aprendizagem de língua estrangeira a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula, e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação.

Para concluir esta seção, identificamos que o fato de acreditar na própria capacidade de usar a língua, exercendo a competência comunicativa e gramatical, faz com que o aprendiz crie contextos de uso, e num movimento de retroalimentação, ele começa regular sua aprendizagem, melhorando ainda mais a sua fluência e sentindo-se mais motivado e confiante para aprimorar-se no ELE. Ele passa a se enxergar de outra forma, mais confiante, (re)significando seu espelho de crenças, conforme discutido no capítulo teórico. Vejamos abaixo a influência das crenças na motivação dos bons aprendizes, o que vai explicar em boa parte o seu sucesso.

#### **4.2.5 – CRENÇAS POR MEIO DE MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS**

O fator motivacional novamente aparece como sendo permeado de crenças e estratégias. No que concerne às primeiras, os itens reagrupados no BALLI por Horwitz (1987) configurando-se no campo de motivações e expectativas, (C5, C20, C24, C29, C31,),

demonstram que todos os participantes acreditam que vão falar o ILE de forma satisfatória e fazer amigos. Com a exceção de Ana, um pouco menos, os demais participantes almejam ‘muito’ fazer amizade com falantes competentes. Isso inclui até mesmo Antônia, embora não tenha ainda tido essa experiência.

No que se referem às crenças vinculadas à motivação para falar, todos acreditam (C9) que devem arriscar-se a falar a língua, mesmo cometendo erros, embora o fato de terem essa crença não tenha de fato se desdobrado em ações nesse sentido para todos os aprendizes.

Ana e Lúcia preparavam – se com afinco para a experiência de intercâmbio tão almejada, e para isso utilizam ao máximo o tempo de estudo dada a motivação de suas viagens eminentes. Na entrevista, Ana acredita que o intercâmbio seja importante e se esforça para aprimorar-se;

[7][...] o intercâmbio pra mim, foi uma...só agora eu pude fazer, mas desde adolescente quando eu comecei a estudar a língua, eu gosto muito de estudar línguas... (entusiasmo), fiz outras línguas inclusive, estudei espanhol e francês, por algum tempo, e essa ideia sempre esteve em minha cabeça, há mais tempo, e só agora eu pude fazer, eu acho que é uma experiência importante, (convicção) não só para você manusear a língua com mais qualidade, mas também pra você ter experiências com outras pessoas, com outras culturas, acho que tudo isso agrega na condição de estudante, na condição de pessoa mesmo, como experiência de vida e de estudo, que aí você vai estar numa condição muito particular, lidando com a língua de uma forma muito específica. (entrevista – palavras entre parênteses nossas)

Lúcia, em contrapartida, demonstra em entrevista o otimismo de que vai beneficiar-se ainda jovem dessa oportunidade, reproduzindo também a crença sobre a relevância de viver ou estudar em algum país de língua inglesa para aprender a falar bem, conforme já descrito por Barcelos (2004).

Mas, ambas, Lúcia e Ana reconhecem a importância da aprendizagem formal para então prosseguir com sucesso para a etapa do intercâmbio, como afirmou Lúcia:

[8][...] eu escolhi os Estados Unidos não só pela língua, eu acho que vai me ajudar bastante e eu vou terminar o curso e vou pra lá, então eu vou ter a base daqui e eles vão me ajudar bastante no jeito de falar. [...] (expectativa) (entrevista - palavras em parênteses nossas).

Não obstante, Antônia almeja pleitear uma bolsa de estudos fora do Brasil, através de convênios entre órgãos governamentais e instituições de ensino. Eu diria então que morar no exterior, estudar e viajar pode compor o cerne motivacional de todos os participantes dessa pesquisa. Assim sendo, suas crenças e ações estão entrelaçadas à referida motivação, e Ana (até certo ponto), Pedro e Lúcia buscam essa absorção cultural e fluência do ILE por que querem integrar-se mais aos países de língua inglesa, sua cultura, hábitos, sugerindo a motivação integrativa proposta por Gardner e Lambert (1972, apud USHIODA, 2008, p.20). Já Antônia, num grau um pouco diferente, tende a buscar mais os benefícios do aprendizado do ILE primordialmente para fins profissionais e acadêmicos, sugerindo sua proximidade com a teoria da motivação instrumental, que visa às vantagens pragmáticas do ILE para o seu futuro. (op.cit.).

Não importando a origem da motivação dos participantes, se por motivos pragmáticos de ordem profissional ou integração sociocultural, observamos na triangulação que em todos os casos, as crenças e as estratégias são permeadas pela motivação intrínseca, sem necessidade de ganhos imediatos, apenas pelo prazer da aprendizagem e sua satisfação pelo sentimento de conquista intelectual, como propõe Decy e Ryan (1980, apud USHIODA, 2008, p.21).

Seria de muita informação verificar todas as estratégias e as novas crenças que serão construídas depois de suas respectivas experiências fora do país. Pelos perfis observados e pelas observações *in locus* Pedro, Ana e Lúcia talvez apresentem maiores chances de sucesso pela crença na importância da interação e uso de estratégias afins. Mas a facilidade de adaptar-se a esse novo ambiente será maior, conforme veremos a seguir, devido à crença da aprendizagem formal prévia, na qual o professor exerce um papel fundamental.

#### **4.2.6 – CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR**

Acerca da relevância do docente nas entrevistas orais, algumas crenças surgiram, tais como: “Estudar numa escola de inglês faz a diferença, o professor aponta os erros”, ou “Ele aqui é um dos melhores professores que eu já tive, e a aula dele é fantástica, estou realmente aprendendo demais com ele”.

[9]... eu sempre procuro manter um bom relacionamento como o meu professor... por exemplo.... o professor aqui é um dos melhores professores que eu já tive... e a aula dele é fantástica.... estou realmente aprendendo DEMAIS com ele...

O professor é visto como mediador e os aprendizes refletem esse bem-estar ao interagir com o professor. Lúcia (em entrevista) disse que sua professora inicial do nível Juvenil 1 foi fundamental para sentir-se motivada a aprender ILE e que a escola de ILE teve grande importância para agora poder realizar seu intercâmbio.

Ana acredita na importância de ser corrigida, conforme observei em sala de aula, e sente-se bem quanto a isso. Como estratégia, ela fala muito em sala de aula, conforme observei nas notas de campo. Isso se aplica a todos os outros participantes. Ou seja, sempre atentos, os bons aprendizes concebem o professor como aquele que auxilia na construção do ILE, sendo um modelo a ser seguido.

Como estratégias sócio-afetivas resultantes dessa importância dada ao professor, de forma satisfatória, todos elucidam as suas dúvidas (E49), pedem repetição de explicação (E45), expressam suas dificuldades e sentimentos em sala, repetem o que o professor pede (E7) e prestam atenção (E32). Lúcia reconhece em entrevista a importância de sua primeira professora como influência positiva em seu aprendizado:

[10]... eu acho que o que me ajudou também foi que o meu juvenil um foi muito bom aqui pra mim... eu gostei muito... minha professora foi a [...] (instituição de ensino -IE) nem sei se ela ainda trabalha aqui... foi muito bom pra mim porque eu peguei gosto pela aula de inglês....

Os bons aprendizes valorizam o papel do professor e parecem aproveitar bem o tempo que passam em sala de aula, mesmo quando seus estilos de aprendizagem não são contemplados em certas atividades, como se percebe, nas observações, certa displicência por parte de Pedro com os deveres de casa que abordavam os aspectos de gramática, o que nos leva a refletir sobre a importância de agregarmos diferentes atividades que contemplem os variados estilos e as DI's.

#### 4.2.7 – CRENÇAS SOBRE A IDADE IDEAL

Em resposta aos questionários, Pedro e Lúcia não acreditam que seja crucial aprender o ILE ainda criança (C1). Ambos iniciaram seus estudos já na adolescência segundo entrevista. Por outro lado, Ana e Antônia demonstram a crença sobre a importância de estudar o ILE desde a infância, embora elas tenham começado o aprendizado posteriormente.

Em conformidade com os questionários e pelo relato na entrevista oral, a participante Antônia crê que quanto mais cedo se inicia o aprendizado da língua, melhor se aprende, apesar de ter começado a estudar o ILE tardiamente,

[11] [...] comecei a estudar inglês quando eu tinha 12 anos, na quinta série, na escola somente, mas era meio que repetitivo, tipo, só gramática, eu gostava muito do inglês, (mas não de estudar na escola regular)... e eu então gostava de assistir filmes em inglês, cantar e traduzir música, buscar as letras das músicas que eu mais gostava, buscava coisas na Internet. (Antônia em entrevista - palavras em parênteses nossas)

O excerto citado sugere que Antônia beneficiou-se da fase do raciocínio abstrato, vivenciada após a puberdade. Ela buscou a IE somente por volta dos 17 anos. Segundo a teoria cognitiva de <sup>41</sup>Piaget, é na fase do operatório formal, em média a partir dos 12 anos, quando o ser humano passa a usar mais o raciocínio lógico e a abstração como ferramentas para a aprendizagem. Para alguns aprendizes, essa fase pode ser bastante produtiva, fortalecendo o estilo individual de aprender a LE por um olhar mais analítico e racional, tal como se observa na referida aprendiz, cujas crenças corroboram esse pensamento.

Em contrapartida, a teoria do período crítico,<sup>42</sup>(*Critical Period Hypothesis*) da aquisição de línguas, atualmente bastante questionada, preconiza que se a criança entrar em contato com a língua ainda pequena, a aprendizagem da LE seria naturalmente mais fácil. Acredita-se, portanto, que uma aprendizagem posterior possa encontrar empecilhos de

---

<sup>41</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da Educação durante a segunda metade do século 20. Dentre suas teorias configura-se a dos estágios cognitivos da aprendizagem. Segundo ele, por volta dos 12 anos começa o estágio das operações formais. Essa fase marca a entrada na idade adulta em termos cognitivos. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita a experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

<sup>42</sup> A hipótese do período crítico foi proposta pelo neurologista de Montreal [Wilder Penfield](#) juntamente com [Lamar Roberts](#) em 1959 e foi popularizada por [Eric Lenneberg](#) em 1967 em seu livro *Fundamentos Biológicos da Linguagem*. De acordo com essa teoria, se a aquisição da língua materna não ocorrer antes da puberdade, ela não ocorrerá de forma satisfatória devido a fatores neurológicos. Disponível em: <http://gl.wikipedia.org/wiki>. Acesso em: 01 de Junho de 2014.



natureza neurológica. Essa teoria, de certa forma, reflete-se no senso comum e relaciona-se à crença de Antônia acerca do fator idade. De qualquer forma, ela buscou o insumo informal ainda na puberdade antes da IE e essa teórica não se aplica em seu caso, visto que a aprendiz não apresenta dificuldades apesar de sua iniciação tardia com o ILE.

Todavia, Lúcia também revelou em entrevista que aprendeu o ILE mais tardiamente por volta dos 12 anos por opção dos pais em acreditar que ‘a criança não possui responsabilidade’ para conduzir seu aprendizado, o que não lhe causou, aparentemente, nenhum prejuízo, vide suas notas e ótimo desempenho comunicativo conforme constatado.

Tomando-se por base essas crenças sobre o fator idade e as diferentes estratégias, percebemos a necessidade de entender o contexto de cada participante para poder decifrar seu sistema de crenças. A compreensão de como elas emergem no contexto, segundo Barcelos (2001, p.83) é crucial para averiguarmos a sua relação com a aprendizagem.

#### **4.2.8 – CRENÇAS SOBRE A NATUREZA DO ILE**

O idioma inglês apresentou-se através de metáforas como sendo “lógico” na entrevista de Antônia, que em suas palavras afirma que “no inglês, tudo se encaixa, eu busco conexões com o que estou vendo”.

A natureza de projeção econômica da língua, conforme discutido no capítulo teórico, também posicionou o ILE como sendo uma ferramenta para novas conquistas, na entrevista de Pedro, que afirma: “Vejo o inglês como porta de entrada para muitas coisas”. Essa metáfora expressa a importância do idioma na vida do participante.

O participante Pedro valoriza a dimensão comunicativa do ILE (C13) e suas ações em (E11), (E14) (E25) (E35), (E45) (E50) revelam que os aspectos estruturais da língua ocupam uma importância menor, o que explica a não realização de certas tarefas em casa de natureza gramatical, (observado em aula), pois ele tem a crença de que “Estudar gramática é mais para a formalidade” e para a escrita. (entrevista). Outro excerto deste participante reforça a mesma crença:

[12][...] estou realmente aprendendo demais com ele, (com o professor) mas em questão de ponto fraco mesmo, não dele, seria o estudo da gramática, porque

geralmente eu tenho interesse em falar mais do que escrever, aí acaba pesando mais pra oralidade do que pra gramática. (entrevista- palavras em parênteses nossas).

Por meio da triangulação, portanto, constatamos que Pedro valoriza a língua como meio de comunicação e não como fim, restrita a si mesma.

Lúcia (em entrevista) acredita que são difíceis os falsos cognatos do inglês, assim como afirma ter dificuldade de pronúncia e de gramática, dizendo “eu embolo tudo, às vezes,” e, portanto, ela recorre aos nativos com quem interage para solucionar suas dúvidas e para ser corrigida, (estratégias sócio-afetivas).

Ana falando na natureza do ILE afirma em questionário que a natureza gramatical, de tradução e lexical ocupam um papel relevante no ILE, constatados em C17, C23, C28. Suas estratégias refletem suas crenças, de forma que a aprendiz memoriza, anota, modela, ensaia, planeja os atos locucionais, e se organiza para estudar as formas da língua.

#### **4.2.9 – CRENÇAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO**

Entendemos o contexto como sendo um palco de troca de experiências coletivas e socialmente construídas, dada à natureza das crenças, já discutida no capítulo teórico. Porém, há de se levar em consideração as DI's de cada agente envolvido para que, assim, possamos compreender certos comportamentos muitas vezes diferentes desse mesmo estudo.

Por exemplo, no que tange ao aspecto da interação com falantes nativos, o entrevistado Pedro acredita serem importantes as oportunidades de praticar o ILE e valoriza esse contato com o estrangeiro, seja aqui ou através de intercâmbio, demonstrando possuir um filtro afetivo baixo, segurança e tolerância à ambiguidade, que se refletem em suas estratégias sociais conforme suas palavras:

[13] É assim, no início do intercâmbio você fica meio perdido, porque ah.., você acha que não e capaz de falar, eles falam muito rápido o inglês, bem diferente de como a gente fala em sala de aula, mas com o tempo de uma semana mais ou menos você já pega, porque você fica com a família, você tenta usar a língua e isso ajuda demais no seu crescimento dentro da língua, na sua fluência.

Consciente de que pode encontrar dificuldades e mesmo assim irá conseguir “pegar” a língua por meio da interação, Pedro demonstra agir conforme sua crença, transformando a adversidade em algo bom, explorando os limites linguísticos em prol da necessidade de comunicar-se. Todavia, a participante Antônia, em mesmo contexto, fala apenas quando solicitada, e deixou claro em questionários e na entrevista que não interage com falantes mais competentes fora do ambiente formal, não apenas pela falta do acesso, mas também por timidez - vide SILL (E14) (E46) (E48) e BALLI (21).

[14] Não, eu nunca falo inglês fora da (nome da IE) acho que haveria um choque, (risos), um choque inicial se eu tiver que falar com um estrangeiro, mas eu sei que preciso fazer isso, tipo, pra ter uma fluência boa. (entrevista – palavras em parênteses nossas).

Embora a participante supracitada valorize a interação com falantes em ambientes informais, ela raramente se comunica fora do limite da IE, e devido a este meandro, ela não fomenta a colaboração linguística com estrangeiros, tampouco utiliza a língua para falar domiciliarmente, salvo contato com filmes e músicas. Portanto, sua crença não corresponde plenamente às ações (E35, E44), reforçando o que Barcelos (2006, 2007) já havia detectado sobre a natureza paradoxal das crenças.

Ana e Lúcia apresentaram um sistema de crenças e ações mais uniforme e parecido no que se refere ao comportamento interativo, (vide questionários e entrevistas) apesar de possuírem grande distinção de idade, 33 e 17 anos respectivamente. Ana busca essa cooperação linguística com o namorado (entrevista) em ILE e Lúcia promove essa proximidade com os hóspedes nativos de intercâmbio, em sua casa, por achar importante que o aprendiz deva buscar o insumo por meio da interação, em suas palavras, ele tem que “correr atrás”. A expressão “correr atrás” representa o aspecto de proatividade para obtenção de insumo por meio da interação, característica primordial do bom aprendiz de LE.

Os pais de Lúcia pediram-nos, posteriormente à coleta de dados, que eu traduzisse uma carta (vide anexo M) para ser enviada aos anfitriões que irão recebê-la nos EUA em julho de 2014, através da qual observamos a importância que é dada no seio familiar - crenças de terceiros – (SILVA, 2005 p. 77) a esse tipo de interação para o crescimento linguístico e cultural do aprendiz.

Concluindo então essa seção, percebemos que o bom aprendiz ao obter sucesso em seu empreendimento comunicativo, aprende melhor e reforça suas estratégias, corroborando o princípio de “interação e continuidade” postulado por <sup>43</sup>Dewey, (1938). Outra constatação a que chegamos é que a família pode influenciar fortemente esse processo, produzindo as materialidades necessárias para o aprendiz interagir com outras pessoas ou insumos, corroborando o conceito de Almeida Filho (1993, p.13) sobre a cultura de aprender, que seriam essas:

[...] maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restritas em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de forma naturalizada, subconsciente, e implícita.

Tendo então identificado as categorias de crenças mais proeminentes, vamos seguir com o contraste entre os participantes.

#### **4.3 – O CONTRASTE DOS RESULTADOS PARA A BUSCA DE RESPOSTAS**

Uma crença evidente na entrevista de Pedro chamou-nos a atenção. O referido participante afirmou favorecer mais o estudo do léxico e de expressões, único momento em que de fato utiliza-se de organização de tempo (metacognição) para apropriação de vocabulário, em detrimento de gramática, segundo entrevista. Ou seja, ele memoriza bem as palavras e faz transferências das outras línguas que já conhece (cognição), contudo, ele não se organiza para estudar sistematicamente, embora no questionário ele diga refletir sobre sua aprendizagem (E38). Em virtude do exposto, a sua estratégia cognitiva mais marcante (entrevista) aproxima-se da abordagem lexical de M. Lewis (1990).

De acordo com os defensores dessa abordagem supracitada, a gramática, até certo ponto, já está integrada aos itens lexicais. Ou seja, Pedro esforça-se para reter vocabulário, expressões idiomáticas e frases cotidianas, e tudo sugere que assim o faz sem sacrifícios. As suas estratégias sócio-afetivas, todavia, são mais proeminentes e o ajudam a projetar-se em diálogos e conversações com o intuito de comunicar-se. Ele certamente aprende mais pela

---

<sup>43</sup> Para John Dewey (1997) o que ele chama de “princípio da continuidade da experiência” ou de “continuum experiencial”. “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de algum modo, a qualidade das experiências subsequentes” (p. 35). A característica básica desse princípio é a de que toda experiência modifica aquele que a teve enquanto que tal mudança afeta, mesmo se desejamos ou não, a qualidade das experiências seguintes. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 23 de Maio de 2014.

interação e regula sua aprendizagem de língua na medida em que interage com os falantes mais competentes. Sua competência comunicativa beneficiou-se de sua crença em si mesmo.

Caberia aqui mais uma indagação pertinente a Pedro. Seria o seu sistema de crenças o motor de sua interação ou seriam as suas estratégias bem sucedidas o fator que consolida o seu sistema de crenças acerca de sua competência comunicativa? De qualquer forma, o participante instintivamente constitui um bom aprendiz pelas suas notas, pelos exemplos de integração aos usuários mais proficientes do idioma e pelo bom desenvolvimento oral, apesar de não ser um “estudante exemplar”, se assim o julgarmos por não se adequar aos métodos mais conservadores de estudo de ILE.

Não obstante, à luz da abordagem comunicativa, Pedro seria um aprendiz ideal, exibindo satisfatória habilidade interpessoal, (observação), espelhada em sua crença abaixo:

[15][...] Bom o meu ponto forte nas aulas seria mais a oralidade, que eu sou bem extrovertido, eu sempre procuro manter um bom relacionamento com o meu professor, por exemplo, o professor aqui é um dos melhores professores que eu já tive, e a aula dele é fantástica, estou realmente aprendendo demais com ele, mas em questão de ponto fraco mesmo, não dele, seria o estudo da gramática, porque geralmente eu tenho interesse em falar mais do que escrever, aí acaba pesando mais pra oralidade do que pra gramática. (entrevista).

O ‘espelho de crenças’ de Pedro o projeta de forma otimista, pois ele se acha muito bom, e não vê demérito algum no fato de acreditar na menos valia dos aspectos gramaticais da língua. Corre o risco, porém, de estagnar-se no seu desenvolvimento do ILE, assim como Narciso que se admirou tanto em sua imagem espelhada no lago que acabou caindo dentro do mesmo. Os bons aprendizes também podem ser portadores de crenças contraproducentes.

Comparando Antônia a Pedro, tendo em vista que Ana e Lúcia não apresentaram comportamentos tão distintos, percebemos estilos extremamente opostos, que funcionam bem para cada um. Apesar da referida assimetria, ambos os pupilos acreditam na importância da interação, entretanto, Antônia não cria as oportunidades de fala a que Pedro se expõe, por timidez, exemplificando o modelo monitor de Krashen<sup>44</sup> (1987) acerca do filtro afetivo alto.

---

<sup>44</sup> Para Krashen, o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. Ele regularia os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação, ansiedade e a autoconfiança do aprendiz ao aprender uma língua, delimitando a prioridade na aquisição e a velocidade desta. Aprendizes motivados, confiantes e com

Resta-nos então nos perguntarmos sobre como se dará o seu processo de adaptação à cultura-alvo quando este momento chegar. Será que Antônia irá de fato apresentar a competência comunicativa e integrativa necessárias para que se enquadre na definição de um bom aprendiz, conforme discutimos? Será que ela estaria pronta para (re) significar a sua crença? Ou seja, o mesmo lago em que Narciso se admira reflete também a imagem do patinho feio<sup>45</sup> com medo de falar a língua. Ele se olha no lago e, apesar de sua evidente competência, não cultiva uma boa crença sobre o seu potencial de uso linguístico.

No entanto, devido a essa falta de interação em contextos informais, por parte de Antônia, ela buscou aprendizagem interagindo com outras fontes tecnológicas, refletindo em habilidades cognitivas e de metacognição, o que pressupõe certa consciência da importância do insumo e por compreender que seja possível aprender através da aprendizagem autônoma.

Detectamos, por meio da triangulação, que Antônia acredita não ser preciso aprender tudo, ela delimita e seleciona o que é mais relevante, com boa capacidade de síntese, faz conexões entre os conteúdos estudados, entende as diferentes regras gramaticais como parte de um sistema único e lógico, e como estratégia de estudo revisa, anota, pesquisa, separa, pensa na língua, simula situações de comunicação em sua cabeça e organizava seu tempo para estudar, principalmente antes de seu ingresso na universidade. (entrevista), apesar de não usar mnemônicos (questionário).

Embora ela tenha a crença de que estuda pouco por falta de tempo (entrevista), constatei que sempre trazia os deveres prontos, participava das aulas e respondia tudo quando solicitada. (observação). A crença de que precisa estudar mais faz com que Antônia aproveite bem seu tempo quando esta em contato com a língua, em sala, revisando conteúdos dados, folheando páginas, o que me fez entender que, parte do seu silêncio em sala era devido à sua alta capacidade de concentração, embora produzisse muito bem em termos de oralidade, quando requisitada. Como estratégia, ela aproveita todo o seu tempo em sala e explora estratégias cognitivas muito eficazes, como se observa no excerto abaixo:

---

baixa ansiedade (com baixo filtro afetivo) tendem a ser bem sucedidos na aquisição de uma segunda língua. Disponível em [www.dacex.ct.utfpr.edu.br](http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br). Acesso em 1 de Junho de 2014.

<sup>45</sup> A metáfora faz alusão ao personagem do conto de fadas do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen para descrever a imagem que a aprendiz reflete em sua crença contraproducente no que se refere a sua timidez. Portanto, isso não faz alusão à sua aparência, e sim à sua crença contraproducente sobre o seu futuro desempenho comunicativo em circunstâncias reais.

[16][...] É, acho que meus pontos fortes, é que eu escuto uma vez e já aprendo a pronúncia, tenho muita facilidade e tenho boa memória, o inglês é bem lógico, já o ponto fraco é que eu não me sento muito pra estudar atualmente por conta da (faculdade de engenharia) tipo, ... eu assisto filmes, leio artigos e coisas em inglês, mas não tenho tido tempo pra parar só para estudar a língua. (entrevista- palavras em parênteses nossas)

Se em uma extremidade temos Pedro e Lúcia que se tornaram bons aprendizes por possuírem estratégias e crenças que projetam a língua para a comunicação, no meio desse contraste temos Ana, e no outro pólo temos Antônia, apresentando muita facilidade em avaliar seu progresso, inclusive demonstrando saber na entrevista os aspectos que lhe faltam de forma muito reflexiva.

Todos, porém, a seu modo, desenvolveram sua capacidade de aprendizagem, com crenças e estratégias acerca da importância da metacognição, aspecto que também não pode ser negligenciado para um aluno aprender bem uma LE, corroborando o que disseram O'Malley e Chamot (1990, p. 8), os quais enfatizam a importância da metacognição e o que a falta dessa faculdade pode acarretar, afirmando:

[...] os alunos sem abordagens metacognitivas são essencialmente aprendizes sem direção, ou oportunidade para planejar sua aprendizagem, monitorar seu progresso, ou revisar suas conquistas e futuras diretrizes de aprendizagem.

Em outras palavras, o bom aprendiz de idiomas sabe exercer a sua metacognição, aproveitando seu tempo em estratégias que facilitem a sua aprendizagem segundo o seu estilo de aprendizagem e deve mostrar-se apto para modificar o seu “espelho de crenças”.

Essa constatação corrobora a construção de crenças sobre os ganhos e benefícios de se aprender uma LE e possam surtir um efeito muito positivo na motivação do aprendiz, o que nos predispõe a concluir, primordialmente, que o termo ‘bom aprendiz’ poderia ser atribuído a alunos ‘bem motivados’, descrevendo, assim, uma multiplicidade de estilos e estratégias de aprendizagens.

A consciência do aprendizado, segundo Griffiths (2008, p. 86) seria um fator preponderante na caracterização de uma estratégia de aprendizagem. A autora menciona vários trabalhos que comungam com esse pensamento, como o de Bialystok (1978), os de Oxford (1990, 1991), os de Cohen (1998) e o de Macaro (2006) que acredita que quando não

está dotado dessa consciência, o aprendiz pode, mesmo assim, desenvolver automaticamente essas estratégias, de forma instintiva, assim como advoga Wenden (1991). Tomando estes pressupostos, identifiquei que Pedro, por exemplo, apesar de não ser disciplinado com a gramática normativa, e tampouco lamentar o fato de não gostar de estudá-la, tem consciência de sua forma de aprendizagem e acredita que interagir seja mais importante, divertido e significativo, o que mantém sua motivação. Nas palavras de Pedro, a “gramática seria mais para a formalidade”.

Essa maneira de aprender de Pedro e Lúcia se aproxima muito mais da abordagem natural de Krashen (1987) e sua ideia de aquisição, embora o contexto seja de aprendizagem. Assim sendo, comparando os participantes Pedro e Lúcia à Antônia, percebo que os primeiros talvez utilizem mais as estratégias sociais e afetivas mais por um impulso de comunicação primário, e a aprendizagem pode se dar de forma mais natural. O participante Pedro sustenta a crença de que falar seja mais importante do que aprender regras da gramática normativa. Por outro lado, Antônia utiliza as estratégias cognitivas e metacognitivas e raramente se utiliza das estratégias sócio-afetivas inerentes à comunicação fora da IE, embora também, reconheça a relevância de extrapolar os limites institucionais. Já as outras participantes, Lúcia e Ana, parecem usar de forma mais harmoniosa todas as estratégias, inclusive no dia a dia, incorporando o ILE em suas vidas. Para essa polarização de crenças e uso das estratégias, proponho a seguinte tabela:

**QUADRO 4.3.1 – A POLARIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS**

<b>Uso de estratégias metacognitivas</b>	<b>Antônia</b>	<b>Ana</b>	<b>Pedro</b>	<b>Uso de estratégias sociais e afetivas</b>
	←	↔ ←Lúcia	→ ←Lúcia →	

(quadro nosso)

Não podemos, contudo, afirmar se a habilidade de Pedro em interagir e aprender outros idiomas se explica apenas pelo acesso que ele possui em viajar, em detrimento de



Antônia que veio de um contexto linguístico sem tantas interações fora de sala de aula, conforme disse em entrevista.

Constatamos, todavia, que as DI's de personalidade propostas por Jung (1971, apud GRIFFITHS 2008, p.62), marcadamente a intuição, a sensação, a introversão, a extroversão, podem gerar diferentes estilos de aprendizagem. Percebo que, Antônia, com sua crença de timidez, mostrou-se sempre mais introvertida, ao contrário de Pedro durante as observações, nos questionários e na entrevista, de forma que o resultado desta análise apontando esse caráter de introversão da aprendiz já era esperado. Lúcia com a crença de “correr atrás” se iguala a Pedro no sentido de buscar a interação. Ana acredita que precisa de mais insumo, e também o busca com afinco, mas fala o ILE em espaço informal bem menos que Pedro e Lúcia.

O fato é que as estratégias sociais e de comunicação também são bastante exploradas pela participante Lúcia, que recebe estrangeiros em sua casa, onde percebemos a estratégia de promover essa interação devido à crença de seus pais na importância de uma aprendizagem colaborativa. Lúcia, proporcionalmente, apresentou-se durante a coleta de dados capaz de equilibrar as estratégias cognitivas e metacognitivas juntamente com as estratégias sociais e afetivas, e ela fala com muito entusiasmo de seus ‘irmãos’ de intercâmbio. Assim como Ana fala, com menor entusiasmo, da tentativa de falar em inglês o tempo todo com o namorado que já morou na Austrália.

Em se tratando dos questionários de Ana, eu diria que os mesmos foram modalizados, pois ela evitou responder aos questionários utilizando os extremos da numeração, 1 e 5, mantendo sempre posições relativizadas, talvez por ser adulta e possuir um senso crítico mais apurado ou apenas pode ser uma tendência em manter opiniões mais neutras, que evitem confronto ou contestação. Reconheço que se a ordem usual da coleta de dados tivesse sido feita deixando a entrevista por último, eu poderia ter perguntando a essa participante a razão pela qual operou de forma branda nos questionários, sem opiniões extremas.

Todavia, ela concorda com a crença de que “é mais fácil para uma criança aprender o ILE”, da mesma forma como Antônia, talvez por isso sejam estudiosas e utilizem melhor as estratégias de aprendizagem em detrimento de Pedro que discorda plenamente, acreditando que um adulto pode aprender satisfatoriamente o ILE. Isso pode explicar em parte o porquê de apoiar-se mais nas estratégias sócio-afetivas, ou simplesmente percebeu que o fator de

interação e uso da língua para comunicação, amplamente defendidos pela abordagem comunicativa, sejam mais eficazes ao seu estilo de aprendizagem.

Embora o presente trabalho mostrou-se insuficiente para expor todas as estratégias descritas por O' Malley et al (1990), pesquisas como a de Griffiths (2008) demonstram que os aprendizes mais proficientes fazem o uso maior de estratégias de aprendizagem do que aqueles que se encontram em um nível mais elementar, sem contudo, ser uma regra.

Portanto, ensinar os alunos com dificuldades em adquirir boas estratégias requer uma mudança em suas crenças. Ana, por exemplo, considera difícil a parte da oralidade, mas acredita que precisa falar sempre que possível. Por sua vez, Amanda reconhece a importância da interação com pessoas mais fluentes, mas não se esforça para criar essas condições, tais como interagir com falantes mais competentes, não necessariamente estrangeiros, em outros ambientes alheios à IE, ou chats de Internet, estrangeiros na universidade e outros.

Para que possamos então visualizar essas constatações de forma sucinta, proponho a uma sistematização abaixo.

#### 4.4 – SISTEMATIZACAO DOS RESULTADOS

QUADRO 4.4.1– AS CRENÇAS E AS ESTRATÉGIAS PROEMINENTES

Categorias	Amostras de crenças →	Estratégias / ações atribuídas (SILL)
<b>1 - Crenças sobre a aptidão para aprender.</b>	<p>a) “Não tem como aprender tudo, e, além disso, tem coisas que não são tão úteis” “Tenho pouco tempo”. (Antônia, entrevista); BALLI -C11 (relacionando inteligência lógica com ILE) →</p> <p>b) “meu ponto mais forte seria a oralidade” (Pedro, entrevista) (BALLI- C9 - importância da oralidade)</p> <p>c) “A oralidade é o aspecto mais difícil” (Ana, entrevista e BALLI - C25, C34 depois sugerem que a compreensão auditiva também é igualmente difícil para ela –</p> <p>d) Lúcia acredita não ter habilidades especiais para o ILE- C16.</p>	<p>a) - Cognitivas: E1, E4, E10, E27, E28, E32 - Metacognitivas : E 17-</p> <p>b) Sócio-afetivas: E11, E30, E12, E14, E30 – (aperfeiçoa a interação oral)</p> <p>Cognitivas: E1, e E17, E27, - gestos, tolerância, inferências e tolerância `a ambiguidade).</p> <p>c) outros insumos (entrevista) e E7 (dramatização) - d) estratégias diversificadas, com ênfase nas sociais.</p>
<b>2 - Crenças sobre o insumo de ILE:</b>	<p>a) “Não tenho tido tempo de estudar mais a língua” (Antônia - entrevista) e Lúcia também expressou a mesma insatisfação em entrevista → BALLI -26 (importância de outros insumos)</p> <p>b) Ana (em entrevista) acha que o insumo em sala apenas é insuficiente. “Eu gostaria de fazer mais seria falar mais a língua, com outras pessoas, ter mais contato, acho que isso e a</p>	<p>a) Concentração máxima em sala E32 – memorização, E9, recursos diversos E15.</p> <p>b) “sempre quando vou correr de manhã, ou vou ao trabalho de carro, tenho utilizado mais a músicas em</p>

	<p><i>questão mais importante, e que fica mais faltando, porque as aulas, apesar de serem muito boas, o momento em que se fala, é um momento pequeno.” →</i></p> <p>d) Lúcia e Pedro (em entrevista) também consideram o insumo da sala não suficiente. → ☺</p>	<p><i>inglês para ouvir, coloco na rádio, pra conseguir ouvir e falar melhor”.</i></p> <p>d) Buscam todos essa exposição à língua interagindo com outros recursos em ambiente informal.</p>
<p><b>3 - Crenças sobre aprendizado e informal e autonomia.</b></p>	<p>a) <i>“O inglês na escola era muito repetitivo, só gramática”</i>(Antônia, em entrevista) . →C26</p> <p>b) <i>“Resolvi então que todos os livros que disponíveis em língua inglesa e que fossem do meu interesse eu iria ler”.</i> (Ana, em entrevista)</p> <p>c) A aluna entende que pode beneficiar-se da autonomia, principalmente no ambiente informal. →</p> <p>d) Inferimos que Lúcia acha importante estabelecer uma prática regular da língua fora do ambiente formal. <i>“... tem que correr atrás, não pode ficar só olhando professor e falar, hum, aprendi.” → ☺</i></p> <p>e) Lúcia (em entrevista) acha fundamental revisar, memorizar e estudar diariamente aquilo que foi visto na aula, encontrando novas formas de se tornar uma melhor aprendiz de ILE. ☺</p>	<p>a) Ouvir e traduzir música, cantar, buscar coisas na internet, artigos, livros e filmes.</p> <p>b) Estuda em e interage muito em sala e usa livros eletrônicos em ambiente informal como insumo, sem traduzir sempre, E27, E36</p> <p>c) <i>“leio a lição antes, faço as atividades do texto e estudo no livro antes, é, de exercícios, então estou tentando pôr essas atividades em meu cotidiano.”</i>(entrevista de Ana)</p> <p>d) Ela falava com a prima pelo computador em inglês, apesar da distância, já no nível juvenil 1 e usa muito o idioma com estrangeiros hospedados em sua casa. *(seus pais valorizam isso)</p> <p>e) Organiza-se para estudo diariamente. (E15, E32, E33)</p>
<p><b>4 - Crenças sobre a competência comunicativa e gramatical.</b></p>	<p>a) <i>“Eu nunca falo inglês fora de sala, acho que haveria um choque, risos, um choque inicial se eu tiver que falar com um estrangeiro”</i> (Antônia em entrevista) → ☺</p> <p>b) <i>“Em relação a fluência, né, a oralidade, acho que é o ponto mais difícil e também o meu ponto mais fraco”.</i> (Ana, em entrevista)</p> <p>c) <i>“É um pouco difícil praticar no cotidiano, mas a gente tenta se comunicar só em inglês.”</i> (Ana, em entrevista). → (C14, C26)</p> <p>d) <i>“Em questão de ponto fraco mesmo, não dele, seria o estudo da gramática, porque geralmente eu tenho interesse em falar mais do que escrever.”</i> (Pedro acredita que falar seja mais importante que escrever, em entrevista) → C13</p>	<p>a) Ainda sem evidenciar uso das estratégias sociais fora do espaço formal, a informante utiliza de estratégias cognitivas e metacognitivas.</p> <p>b) a participante Ana busca falar ILE com o namorado e se organizou para ir para África do Sul. Também falava muito em sala.</p> <p>c) A aluna se empenha em boa parte das estratégias do SILL sócio-afetivas.</p> <p>d) Pedro busca falar mais, prestar mais atenção na aula do que tomar notas.</p>

<p><b>5 - Crenças através de motivações e expectativas.</b></p>	<p>a) <i>Ana sonhava com a oportunidade de intercâmbio desde muito cedo, explicitando a crença sobre a importância de morar fora do Brasil. (em entrevista)→</i></p> <p>b) <i>Pedro sonha em trabalhar com relações internacionais e acredita que aprender falar línguas seja fundamental para isso. →</i></p> <p>c) <i>Lúcia acredita que o aluno “Tem que correr atrás (do insumo, da interação) (em entrevista)”.</i> ☺</p> <p>d) <i>Lúcia acreditou que ter sido escolhida para essa pesquisa foi algo muito importante e prestigioso. (pós-entrevista).</i> * (C5, C20, C24, C29, C31.) → no aspecto de motivação todos se mostraram uniformemente muito motivados.</p>	<p>a) Devido a sua motivação como a viagem começou a estudar mais, praticar com o namorado, exercendo as estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas igualmente.</p> <p>b) Como estratégia Pedro aprende várias línguas e acaba associando as mesmas. A transferência também é uma estratégia cognitiva.</p> <p>c) Procura falar muito para preparar-se para intercâmbio.</p> <p>d) Agradeceu inúmeras vezes, assim como seus pais.</p>
<p><b>6 - Crenças sobre o papel do professor.</b></p>	<p>a) <i>“Estudar numa escola de inglês faz a diferença, o professor aponta os erros.” (Antônia, em entrevista) →</i></p> <p>b) <i>“Ele aqui é um dos melhores professores que eu já tive, e a aula dele é fantástica, estou realmente aprendendo demais com ele.” (Pedro em entrevista)→</i></p> <p>c) <i>Lúcia (em entrevista) disse que sua professora inicial do nível Juvenil 1 foi fundamental para sentir-se motivada a aprender ILE e que as escola de ILE também a ajudou para agora poder fazer o intercâmbio. →</i></p> <p>d) <i>Ana acredita na importância de ser corrigida e se sente bem. (em entrevista)→</i> ☺</p>	<p>a) Na ausência do mesmo, Antônia desenvolveu a interação e aprendizagem autônoma.</p> <p>b) O aluno busca, segundo suas palavras, manter um bom relacionamento como o professor, que durante as observações o repreendeu apenas uma vez, de forma moderada, pela conversa paralela.</p> <p>* Todos fazem mais perguntas ao professor e elucidam suas dúvidas mais do que o restante da turma, segundo observação, interação mais com o professor e são atentos: E49, E45, E32.</p>
<p><b>7 – Crenças sobre a idade ideal.</b></p>	<p>a) <i>Antônia (em entrevista – excerto 1) demonstra certa frustração por ter começado a estudar ILE tardiamente. (C1)</i></p> <p>b) <i>Lúcia afirmou que seus pais, (em entrevista) não concordaram com a sua aprendizagem precoce, por acreditar que a criança não tem senso de responsabilidade ☺ →</i></p>	<p>a) <i>compensou de forma autônoma através de estratégias cognitivas e metacognitivas, através das quais recebeu insumo. (vários instrumentos).</i></p> <p>b) <i>Em virtude disso, Lúcia começou a estudar Inglês com 12 anos.</i></p>
<p><b>8 – Crenças sobre a natureza do ILE.</b></p>	<p>a) <i>[...] no inglês, tudo se encaixa, eu busco conexões com o que estou vendo”. ( Antônia, em entrevista).→</i></p> <p>b) <i>“Vejo o inglês como porta de entrada para muitas coisas”. ☺ (Pedro, em entrevista)→ C13 (natureza pragmática do ILE) “Estudar gramática é mais para a formalidade”. (Pedro, em entrevista)→</i> ☺</p> <p>c) <i>Lúcia (em entrevista) acredita que são difíceis os falsos cognatos do inglês, assim como afirma ter dificuldade de</i></p>	<p>a) <i>[...] gosto de lembrar algumas coisas, mas tipo, fazer uma ligação lógica com o que eu aprendi e o que estou aprendendo. (acerca do comportamento verificado nas observações)</i></p> <p>b) <i>Pedro privilegia estratégias sócio-afetivas e prefere a oralidade. (E11), (E14) (E25) (E35), (E45) (E50)</i></p>

	pronúncia e de gramática “eu embolo tudo, às vezes.” →	c) Conversa com estrangeiros que a corrige e ela se sente bem.
<b>9 – Crenças sobre a importância da interação.</b>	<p>a) “As atividades de interação como o professor, sem focar muito na parte do livro, que nem o professor faz de criar atividades, tentar ser, falar sobre o final de semana, que ele sempre pergunta como é que foi isso acaba te estimulando a falar sobre um assunto interessante, sabe, agora escrever e ler, eu acho que é mais por parte do aluno”.(Pedro, em entrevista)</p> <p>b) “Você pode assistir a um filme e repete o que ele fala, ou até mesmo tentar conversar com outra pessoa de outro país, ajuda bastante.” (Lúcia, em entrevista) ☺</p> <p>c) “Viajar com pessoas que falam português não ajuda muito”. (na aprendizagem) (Ana em entrevista) →</p> <p>d) Antônia alegou timidez na entrevista , BALLI (21).</p>	<p>a) Pedro se sente motivado para participar da aula quanto mais interativa e descontraída ela for, conforme observei.</p> <p>b) Lúcia gosta muito de séries e filmes e de repetir as falas que escuta, (estratégias cognitivas e metacognitivas) assim como também promove a interação com estrangeiros (estratégias sócio-afetivas).</p> <p>c) Busca a interação no ILE.</p> <p>d) ☹ -(E14) (E46) (E48)(E44)</p>

(quadro nosso)

O símbolo ☺ relaciona-se às crenças produtivas, e o símbolo ☹ refere-se às crenças que se mostraram contraproducentes, tais como a timidez de Antônia e seu déficit interpessoal fora da IE. Para Pedro, sua crença na menos valia do estudo do aspecto estrutural e no registro formal do idioma. Em Lúcia, a crença de seus pais sobre a criança ter que adquirir primeiro a “responsabilidade”, acarretando delongas no seu aprendizado.

#### 4.5 – CONCLUSÃO DA ANÁLISE

Ao longo da análise, percebemos que essa amostragem de participantes, longe de ter um comportamento idealizado ou homogêneo, apresenta um espelho de crenças majoritariamente produtivas que se refletem em ações, cujo desdobramento remete-nos à definição do bom aprendiz à luz das estratégias apresentadas. Eles estão cientes de sua forma de aprender e também dos aspectos que ainda lhes faltam apropriar para suprir suas fraquezas.

No ambiente formal da IE aperfeiçoam-se pela interação com o professor e com os demais colegas, sobretudo para tratar de suas dificuldades específicas. Fora da IE realizam estratégias de aprendizagem autônoma, por entenderem que podem regular a sua aprendizagem por meio de interação, seja com pessoas ou com recursos que possam oferecer outros insumos linguísticos. Em sua maioria, buscam interagir com pessoas, utilizam a língua com fins de comunicação, não se preocupando com erros, julgamentos ou correções, pelo contrário, são desejosos por essas ocasiões.

Ao interagirem com outros recursos, conseguem incorporar o insumo do ILE como algo que deveria fazer parte de suas vidas, concomitantemente, o que, não os exime, de organizar tempo para estudar, sejam os aspectos estruturais aos quais dão mais atenção ou os componentes lexicais da língua. Porém, em todos os casos, houve constatação de atenção quanto à pronúncia e a compreensão oral, e aos demais componentes do ILE, por vezes, de forma desigual. Contudo, os bons aprendizes são sujeitos atuantes e ávidos por aprender, segundo a sua maneira. Não aprendem de forma passiva.

Logo, concluímos que não existe uma única forma de se aprender uma LE e, que todas as estratégias podem ser utilizadas na regulação do aprendizado do aluno, corroborando com o termo de ‘autorregulação’, cunhado por psicólogos educacionais para melhor explicar o termo ‘estratégias’ segundo Dörnyei (2005, apud GRIFFITHS 2008 p.85), para quem a referida autorregulação seria o grau com o qual os indivíduos são participantes ativos em sua própria aprendizagem, incluindo fatores como cognição, metacognição, motivação, variáveis de comportamento e de ambientes utilizadas pelos aprendizes para promover sua própria aprendizagem.

Todavia, não podemos igualar os participantes dessa pesquisa e nem outros considerados bons aprendizes, pois eles podem apresentar variações nas crenças e nas estratégias auto-reguladoras, segundo seu estilo de aprendizagem.

Portanto, longe de idealizar o bom aprendiz, entendemos que eles também apresentam crenças com imagens distorcidas. Tendo em vista que esses bons aprendizes também refletem em seu espelho de crenças os seus anseios, suas dificuldades, e até mesmo ideias contraproducentes, tentaremos responder aos questionamentos iniciais que alavancaram a nossa jornada no próximo capítulo de conclusão do trabalho.

Vamos então prosseguir às considerações finais deste estudo no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSÃO

*O coração do sábio, tal como  
espelho, deve a tudo  
refletir, sem, todavia, macular-se.  
- Confúcio.*

#### 5.1 – PREÂMBULO

Neste capítulo retomaremos as perguntas desta pesquisa para que possamos respondê-las à luz da análise dos dados obtidos no capítulo anterior. Na sequência apontaremos algumas limitações do presente estudo. Ao término desta discussão, elencaremos algumas possibilidades de pesquisas futuras, assim como o procedimento de ação devolutiva à IE visando à conscientização dos alunos com dificuldades sobre o processo de autonomia, como forma de aplicar os resultados obtidos para a melhoria de todas as esferas envolvidas neste processo científico. Uma última reflexão foi acrescida ao final.

#### 5.2 – A PROBLEMATIZAÇÃO

Buscamos na análise anterior incorporar o processo reflexivo da pesquisa, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 234), os quais advogam que tal procedimento deve ser acompanhado de um relato honesto, aberto e crítico da trajetória investigativa. Utilizamos as palavras-chave, as ocorrências, as ações e as metáforas salientes objetivando a recuperação crítica do assunto em pauta para evidenciar as crenças dos participantes acerca de sua própria competência gramatical, comunicativa e como se refletem em suas ações.

O intuito agora é o de desvendar o que esses aprendizes considerados bem sucedidos pensam de sua forma de estudar e aprender, nos contextos de aprendizagem formal e informal e como isso influencia as suas estratégias, e, primordialmente, como os alunos com dificuldades poderão ser beneficiados por esses resultados.

Haja vista que, quando não conseguem aprender o ILE, muitos alunos podem desenvolver bloqueios, frustrações e começam a se sentir privados de uma ferramenta para sua projeção acadêmica, profissional e social, fato que resulta inclusive em prejuízos materiais ao aprendiz, à IE, e em última instância, à sociedade como um todo.

Para ilustrar o caráter de prejuízo social devido a essa privação linguística, vide o exemplo de dezenas de universitários brasileiros que haviam sido beneficiados pelo programa governamental de bolsas de estudo no exterior, denominado Ciência sem Fronteiras, e que agora correm o risco de retornar ao Brasil sem antes concluir seus estudos, por não atingirem o nível de proficiência necessário para a seu desempenho estudantil nos países de língua inglesa, segundo publicação no blog da folha de São Paulo em 30 de maio de 2014.<sup>46</sup> Segundo a notícia, estima-se que 43% desses alunos enviados aos EUA, por exemplo, estejam em situação de não aceite acadêmico até o presente momento.

### **5.3 – RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA**

Portanto, tendo em vista a relevância da contribuição que essa discussão nos traz, e rearticulando as indagações propulsoras iniciais, deslindaremos a seguinte problemática:

1. Quais são as crenças mais proeminentes dos alunos escolhidos de ILE?
2. Quais estratégias esses bons alunos adotaram para promover a melhoria de sua aprendizagem baseadas em suas crenças?
3. De que maneira a aprendizagem do ILE como um todo poderá ser beneficiada por tais crenças?

### **5.4 – A RESPOSTA**

Já tendo identificado as crenças e suas ações no capítulo anterior, vamos então nos ater à pergunta de número três, que em outras palavras quer dizer; o que aprendemos com esses aprendizes? Percebemos que o espelho de crenças desses voluntários reflete em estratégias eficientes, as quais podem ajudar o processo de aprendizagem vicária, por que:

---

<sup>46</sup> Disponível em :<http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2014/02/17/bolsistas-no-externo-nao-falam-ingles-porque-ninguem-fala-ingles/> Acesso em: 30 de Maio de 2014.



- Como crença, eles se percebem sendo capazes de aprender o ILE, e, como estratégia, eles refletem sobre seu estilo de aprendizagem segundo a sua personalidade, determinando, assim sua melhor forma de aprender, conforme categoria 1 do quadro 4.4.1 sobre a aptidão para o ILE ;
- Acreditam na importância da aprendizagem formal e validam a presença do professor, e como estratégia, eles aproveitam bem o tempo em sala de aula para interagir com os colegas por meio de estratégias sócio-afetivas, e com o professor, elucidando dúvidas, prestando atenção aos exemplos oferecidos, repetindo o que o professor diz, modelando a língua e sua pronúncia e promovendo um ambiente descontraído, ou seja, divertem-se com a turma, conforme categoria 6, sobre o papel do professor e da IE;
- Eles compreendem que não podem depender da IE somente como fonte de insumo e, como estratégia, eles regulam sua aprendizagem de forma ativa por meio de outros recursos, conforme categoria 2, acerca do insumo;
- Atribuem importância ao aprendizado por meio da interação e das situações informais, e, como estratégias, eles interagem com pessoas, recursos tecnológicos, internet, livros, áudios, vídeos, contornando possíveis obstáculos, conforme categoria 9, sobre a interação;
- Eles concebem, em sua maioria, a língua como um meio e não um fim; e como estratégia buscam comunicar-se e obter / transmitir informações por intermédio da língua, não se atendo a pequenos detalhes e delimitando aquilo que julgam pertinente aprender naquele momento, conforme categoria 6, acerca da natureza do ILE;
- Enxergam suas deficiências, seus pontos fortes e seus estilos e utilizam as estratégias metacognitivas de acordo com seu estilo, interesse, possibilidade e limitações do ambiente para desenvolver harmoniosamente as quatro habilidades, conforme categoria 4 sobre as competências gramatical e comunicativa;
- Valorizam os aspectos imateriais do ILE (as emoções, as amizades, a cultura, a literatura, a música e o cinema) assim como os recursos materiais que suas famílias disponibilizam (livros, mensalidades, viagens, o próprio curso na IE) e como estratégia são assíduos às aulas e buscam essa transposição da língua para além dos limites da IE, por meio de estratégias metacognitivas, conforme categoria 5, acerca de suas motivações e sentimentos;
- São otimistas e motivados em relação ao processo, e como estratégia adotam objetivos claros sobre o que farão com o ILE; e mesmo quando não possuem a oportunidade para exercer atividades que reforcem seu uso da língua, como viagens, acesso aos falantes nativos,

recursos sofisticados, esperam a hora certa para realizar essas atividades, mas não perdem o foco na motivação, conforme categoria 5.

- Eles não são necessariamente muito constantes, pois o estudo da LE convive com outras prioridades como o trabalho, a faculdade, etc., mas entendem que a aprendizagem não precisa ser de forma linear e intensiva, e como estratégia buscam certo contato com a língua de alguma forma, para manter as estruturas ativas na memória, conforme categorias 2 e 3, sobre o papel do insumo e da aprendizagem informal;
- Como crença acreditam que há uma lógica organizadora para o idioma, mesmo diante das ambiguidades de sentido, e, como estratégias cognitivas, utilizam recursos como tolerância, transferência linguística, inferência, atenção, comparação, contraste, repetição, memorização, visualização mental do significado do segmento acústico apresentado e modelagem ou ensaios mentais das estruturas para organizar sua fala, como na categoria 1, acerca de suas aptidões.

### **5.5 - LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Como fator limitador da pesquisa, suponho que o não acesso ao desempenho desses participantes na comunidade de fala onde pretendem se inserir, faz com que não possamos, de fato, verificar todas as estratégias e as novas crenças que serão construídas depois de suas respectivas experiências. Pelos perfis observados, Pedro, Ana e Lúcia têm maiores chances de sucesso pela crença na importância da interação e uso de estratégias afins. Podemos detectar que Antônia precisa (re)significar suas crenças e emoções no que se refere à dimensão comunicativa da língua. Outra limitação a ser considerada é que a análise aqui traçada refere-se a uma pequena amostragem de apenas 4 participantes, de forma que não podemos generalizar os resultados. Uma pesquisa longitudinal seria outra sugestão.

### **5.6 – PESQUISAS FUTURAS**

Poderíamos sugerir pesquisas sobre crenças que pudessem sondar a sua relação com estratégias sócio-afetivas no contexto real de uso da LE, corroborando com o que disse Barcelos (2001 apud SILVA, 2001, p. 60):

[...] os estudos sobre crenças precisam ir além da simples descrição das crenças. [...] é preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula”.

Poderíamos propor uma pesquisa ação que envolvesse a formação de professores para formar aprendizes mais bem sucedidos.

### **5.7 – CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA: CRER PARA VER? <sup>47</sup>**

A discussão da natureza metafísica das crenças no capítulo teórico nos levou a outros desdobramentos. Quantas são as nuances de comportamento e motivos, inexoravelmente conectados às DI's, que acarretaram alguns direcionamentos distintos para cada pupilo. Adotando esse procedimento de contraste, já durante a observação, eu começava a formular o encaixe dos tijolos de suas paredes cognitivas e motivacionais, os quais se erguiam no solo de sua trajetória no ILE como um elemento exclusivo, peculiar e que me despertava a curiosidade sobre sua forma de aprender ímpar e subjetiva, cujas estratégias e crenças começaram a já se explicar na entrevista, tal qual em uma maquete em que os pilares da construção que constituem a base da arquitetura projetam-se para a edificação do aprendizado da língua estrangeira em franca aquisição. Os questionários, de grande valia, corroboraram essas hipóteses e premissas, apontando aspectos não mensurados nos instrumentos anteriores.

Todavia, tais suposições caminharam junto com o nosso interesse intrínseco sobre o tema, conforme já apontado no capítulo introdutório, e basicamente remetem a uma série de 'por quês', tais como o porquê de alguns alunos aprenderem melhor que outros, no que acreditam e como se comportam, qual seria a chave de seu sucesso como aprendizes de ILE, que, de certa forma, refletem questionamentos sobre minha própria aprendizagem e como poderemos ajudar os nossos alunos nessa trajetória.

Portanto, longe de criar um relato de autoajuda linguística, observamos que, nossas ações são norteadas por nossos conceitos e formas de enxergar o mundo, evidenciando nossas verdades mais internas, nas situações diversas do dia a dia, incluindo o desempenho de nossas funções profissionais e o desempenho estudantil. Em outras palavras, acredito que as nossas crenças constituem um mecanismo de julgamento; elas filtram as informações e estímulos que recebemos do ambiente externo e, também determinam o tipo de reação que vamos ter ao elaborarmos uma resposta ao meio em que estamos inseridos.

Transportadas para o universo do aluno adulto de ILE, com suas peculiaridades culturais, demandas sociais e profissionais, afetivas, ou "*pet beliefs*" (DEWEY, 1993, apud SILVA, 2007, p. 250) decorrentes de seu contato com suas experiências, avaliações, etc.,

---

<sup>47</sup> Alusão ao provérbio atribuído ao apóstolo São Tomé acerca de sua incredulidade na ressurreição de Cristo, "Ver para crer", já explorada por Barcelos para ilustrar influência das crenças sobre as ações.

creio que o impacto dos valores e conceitos construídos e vivenciados por ele, pode ser ainda mais significativo, afetando a sua forma de aprender.

Percebemos que detectar tais crenças ajudará, portanto, de forma individual e coletiva, o processo pedagógico, uma vez que só pode haver mudanças na prática de aprendizagem do aluno e também do professor, se todos estiverem cientes de suas crenças no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo dito isso, concluímos que o presente estudo sugere a importância de cursos que poderiam ser oferecidos aos alunos e professores, proporcionando a oportunidade para uma tomada de consciência sobre os aspectos que envolvem a metacognição do aluno, suas crenças e suas estratégias de aprendizagem de LE, para que os mesmos possam usufruir dessa autonomia.

Essas ações interventivas de cunho pedagógico serão sugeridas à IE, como forma de devolutiva visando a aplicação da presente pesquisa, para que esta discussão esteja ao alcance dos alunos que mais precisam refletir sobre suas crenças e ações, para assim melhorar sua aprendizagem.

Esse estudo contribui para a formação do professor de LE para que eles estejam conscientes do papel das crenças e ações de seus aprendizes como instrumentos valiosos neste processo, de acordo com cada situação, ou IE.

Nessa perspectiva, entender o contexto e viabilizar possibilidades de novos caminhos pode agregar muito ao nosso entendimento desse fenômeno, desde que não tenhamos sobre ele uma opinião engessada do que venha a ser um “bom aprendiz”, de forma idealizada e irreal. Assim sendo, findamos o presente capítulo com sentimento de gratidão e de dever cumprido por todas as reflexões e leituras, das quais pudemos nos servir para nosso crescimento como educadores.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Viera. **Crenças e Ensino de Línguas-foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Viera Abrahão (orgs). Campinas, S.P: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Helena Vieira. (org). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas. S.P: Pontes Editores/Arte Língua, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de, (org). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, S.P: Pontes, 2ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_, José Carlos Paes de, **Dimensões Comunicativas no Ensino de línguas.** Capinas . S.P: Pontes Editores. 4ª ed. 2007.

ALTAN, Mustapha. **Beliefs about Language Learning of Foreign Language.** Major University Students, Australian Journal of Teacher Education: Vol. 3; no 2, artigo 5, 2006. (s.l)

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Cap. 6, 6. ed. São Paulo: Hucitec, 12 ed. 2006.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach.** Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Ser professor de Inglês: **Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.** Campinas: Pontes, 2004b, p. 11-29.

\_\_\_\_\_, A.M.F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p. 71-92, 2001. estrado, UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_,A.M.F.**Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol.1, 2004a (123-156).

\_\_\_\_\_, A.M.F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes nas pesquisas de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.** In \_\_\_\_\_

eVIEIRA, M.H Abrahão (orgs) **Crenças. Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006, p. 15 – 42.

\_\_\_\_\_,A.M.F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Universidade de Visoça. Revista brasileira de linguística aplicada, v.7, n 2. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>. Acesso em 28 de Maio de 2014.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Ally & Bacon, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents. 2<sup>nd</sup>.ed. 2001.

BURCHFIELD, Robert. *The Cambridge history of the English language.* Vol. V: *English in Britain and Overseas: origins and development.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

CRESWELL, J. Research design: **Qualitative, Quantitative and mixed method approaches.** 3<sup>rd</sup> ed. Los Angeles, London, New Dehly, Singapore : Sage. 2009

CONCEIÇÃO, M. **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de diferentes agentes no Processo de Aprendizagem.** Campinas, sp: pontes. 2011.

DORNYEI, Zoltán. **Individual Differences in Second Language Acquisition.** In: AILA Review –vol.19- Themes in SLA Research, Amsterdam. 2006. p. 42-58.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Horberger, N. & Corson, D. (eds.).In: **Research Methods in Language and Education.** Encyclopedia of Language and Education, v.8 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. Pp 145-152.

FONTANA, A. & FRET,J.H. **Interviewing.** In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994, pp. 361-376.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico) 2<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível.** en: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GABBILON, Zehra. L2 learners's beliefs. An observational journal of language and learning. V. 3, n2 , 2005. Disponível em [http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jllearn/3\\_2/gabillon.pdf](http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jllearn/3_2/gabillon.pdf). Acesso em 16 de Março de 2014.

GRIFFITHS, Carol, (org.). **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

\_\_\_\_\_, Carol, **Language Learning Strategies: Theory and Research**. Ocasional Paper n1. Auckland, New Zealand. 2004. Disponível em [http://www.crie.org.nz/research-papers/c\\_griffiths\\_op1.pdf](http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf). Acessado em 25 de Março de 2014.

GIL, G. **Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil**. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005, p. 25 -37.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In: J.B. Pride and J. Holmes, (orgs). *Sociolinguistics*, Harmondsworth, England: Penguin Books. 1972

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

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MADRID, D. **Learning Strategies**, en *Teaching English as a Foreign Language*, Barcelona: The Australian Institute. 2000

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** –São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas 1996.

MOURA FILHO, A.C.L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras-UFMG, 2005. pp 105-137.

MOREIRA,H. & CALEFFE,L.G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUKAI,Y –JOKO,A.T. OEREIRA,F.P **A língua japonesa no Brasil. Reflexões e experiências de aprendizagem/coleção Japão em foco – Vol 1.** Campinas, SP: Pontes ed. 2012.

PAJARES, F. M. **Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, v. 62, n.3, p.307-332, 1992.

OXFORD, R. e Nam, C. **Learning styles and strategies of a partial bilingual student diagnosed as learning disabled: a case study.** In REID, J.M. **Understanding leaning styles in the second language classroom.** p. 206. New Jersey: Prencrice Hall. Inc 1998.

\_\_\_\_\_, R. **Languange learning strategies: an overview.** GALA (s.l.) 2003, p. 1 -25. Disponível em :<http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning/Oxford.pdf>. Acessado em 20 de Março de 2014.

PAIVA, V.L.M.O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140

\_\_\_\_\_, V.L.M.O. **Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador.** In MARI, Hugo et al. (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso.** Belo Horizonte : Carol Borges: Belo Horizonte, 1999. p. 359-378

\_\_\_\_\_,V.L.M.O. **Estratégias individuais de língua inglesa.** Letras e Letras. V. 14, n1, jan-julho. 1998, p. 73-88. Disponível <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em 15 de Março.

PEACOCK, M. **Match or Mismatch? Learning Styles and Teaching Styles in EFL.** In: International Journal of Applied Lingusitics, Vol. 11, n 1. 2001.

PICA, T. **Second language acquisition research methods.** In: Hornberger, N & Corson, D.(eds.).In: **Research Methods In Language and Education.** Encyclopedia of Language and Education, v.8.Dordrecht Kluwer Academic Publishers, 1997.pp. 89-99.

REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.** Bostom: Heinle & Heinle publishers, 1995.



\_\_\_\_\_,J.M. **Understanding Learning Styles in the second language classroom.** New Jersey, Prentice Hall, 1998.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning.** Studies in Second Language Acquisition, 1991. 13, 275-298.

STAKE,R.E. Case studies. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. pp. 236-247.

SILVA, Kleber Ap. da, **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.** Linguagem & Ensino,v.10,n.1,p.235-271,jan./jun.2007

\_\_\_\_\_, Kleber. Ap. **Dissertação de mestrado. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês)- (UNICAMP) 2005.**

\_\_\_\_\_,Kleber Ap. da, (org) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade:** linhas e entrelinhas-Campinas: pontes editores (2010).

\_\_\_\_\_, Kleber Ap. da. **Crenças, discursos e linguagem .** Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas : delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. (org) vol.1, Campinas, Sp. : Pontes Editores, 2010 p. 21- 101.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes. 1991- 4ed. - SP –

WATSON-GECEO,K, A. Classroom ethnography .In: Hornberger, N. & Corson, D.(eds.).In: **Research Methods In Language and Education.** Encyclopedia of Language and Education, v.8.Dordrecht Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 135-144.

WENDEN, L. Anita **-An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning Beyond the Basics.** -www.elsevier.com/locate/system 27 - (1999) 435-441.

USHIODA, Ema. **Motivation and good language learners.** Em: GRIFFITHS, Carol, (org.). **Lessons from Good Language Learners.** Cambridge: Cambridge University Press. 2008. p. 23- 34.

## BIBLIOGRAFIA

CAVALARI, Spatti. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem em Línguas via tandem chat** - tese de doutorado- Unespe-2009

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1993.

FEEMAN .D, Richards , J. **Teacher Learning in Language Teaching**. (orgs). New York: Cambridge University Press, 1996.

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

\_\_\_\_\_,Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International. 1988.

KEEF, J. W. **Learning style: An overview**. In **NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs** (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. 1979.

MUKAI, Y. et al. **A língua japonesa no Brasil. Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem** . Coleção Japão em foco- Volume 1. Campinas, Sp. Pontes editors, 2012.

NELSON, G.L. **Cultural Differences In learning Styles**. In: REID, J.M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

O'MALLEY, Michael J et al. **Aprender estratégias utilizadas por Princípio e Intermediate ESL Students**. *Language Learning*. Vol.35 No.1. 1995

PEACOCK, M. **Match or Mismatch? Learning Styles and Teaching Styles in EFL**. In: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, n 1. 2001.

REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle & Heinle publishers, 1995.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas. S.P.: Pontes, 1991.

SKEHAN,P. (1991). **Individual Differences in Second Language Acquisition, Studies in Second Language Acquisition** 13: 272-298.

ELLIS,R.& BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. Oxford: Oxford University Press. 2005.

## APÊNDICE 1



# Universidade de Brasília

**UnB - Instituto de Letras – IL. Depto. Língua Estrangeira e Tradução – LET**

**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado (a), li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Marcelo Carmozini, como doação, o direito de uso de minhas informações pessoais, envolvendo meu processo de aprendizagem da língua inglesa, assim como minhas crenças e estratégias empregadas durante o processo de estudo da referida língua, para fins de pesquisa acadêmica para titulação de mestrado junto a Universidade de Brasília. Os dados que forneci foram obtidos através dos questionários fechados, observações de aula durante o segundo semestre de 2013 na instituição \_\_\_\_\_ e as respectivas notas de campo feitas pelo pesquisador, gravação de prova oral feita pelo professor \_\_\_\_\_, entrevista gravada em áudio pelo pesquisador, cópia de redações e avaliações finais escritas fornecidas pela instituição supracitada.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado(a) de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa.

Por ser menor de idade, eu \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) referido(a) participante de pesquisa, autorizo as informações fornecidas ao pesquisador, tendo lido as informações do presente documento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável.

## APÊNDICE 2

**Universidade de Brasília**

**UnB - Instituto de Letras – IL. Depto. Língua Estrangeira e Tradução – LET**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA**

**TERMO DE AUTORIZACAO FORNECIDO PELA LE.**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinada, coordenadora administrativa responsável pela escola \_\_\_\_\_, autorizo o professor e colega Marcelo Carmozini a observar as aulas do curso avançado 1 de língua inglesa, na turma do professor(a) \_\_\_\_\_, nos dias de terças e quintas, das 16h15 m às 18h, para fins de coleta de dados para pesquisa de mestrado na universidade de Brasília, durante os meses de outubro e novembro de 2013.

Estou ciente de que as referidas aulas foram observadas e os registros feitos pelo pesquisador se resumem a notas de campo e recolhimento de materiais extras fornecidos pelo professor, não tendo havido gravações de qualquer espécie. Estou ciente de que outros dados também foram coletados através de análise de redações, livro didático, currículo do curso, avaliações e registro de notas progressivas para o presente fim da pesquisa sobre as crenças e estratégias de aprendizagem em relação a língua inglesa.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado (a) de que tanto os alunos quanto a instituição terão a identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

---

Coordenador (a)

Brasília, 25 de outubro de 2013.

## APÊNDICE 3

**Universidade de Brasília**

**UnB - Instituto de Letras – IL. Depto. Língua Estrangeira e Tradução – LET**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR**

Eu, professor \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizei o pesquisador Marcelo Carmozini, a observar as minhas aulas de inglês do nível avançado 1, nos meses de outubro e novembro de 2013, às terças e quintas feiras das 16h15m as 18 h, na escola \_\_\_\_\_, para fins de coleta de dados etnográficos, para obtenção de dados sobre a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, para pesquisa de mestrado junto ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. O referido pesquisador também teve acesso a redações, notas de avaliações orais e escritas, assim como minha colaboração prévia para a escolha dos participantes adequados a sua pesquisa sobre a escolha dos alunos mais proficientes e suas crenças e estratégias.

Estou ciente de que as referidas aulas foram observadas e os registros feitos pelo pesquisador se resumem a notas de campo e recolhimento de materiais extras fornecidos pelo professor, não tendo havido gravações de qualquer espécie. Estou ciente de que outros dados também foram coletados através de análise de redações, livro didático, currículo do curso, avaliações e registro de notas progressivas para o presente fim da pesquisa sobre as crenças e estratégias de aprendizagem em relação a língua inglesa.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado de que tanto os alunos, o professor e a instituição terão a identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, 25 de outubro de 2013.

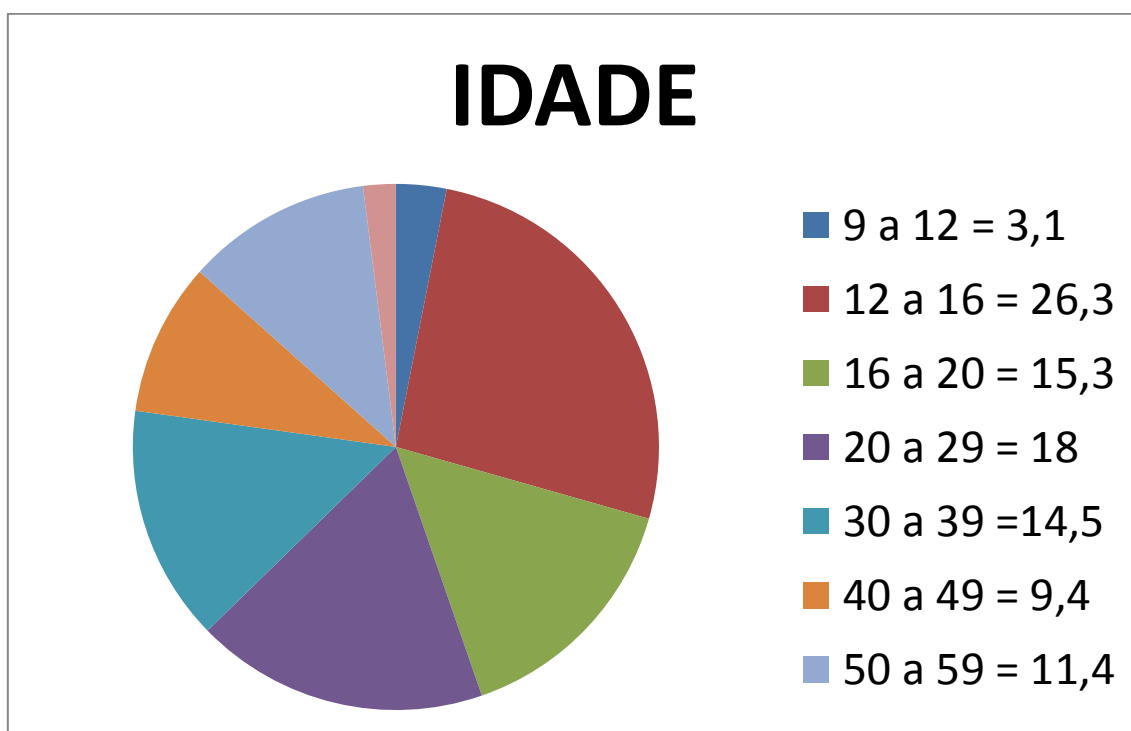
---

Assinatura do professor/colaborador

## ANEXO 1 – CONTEXTO DE PESQUISA

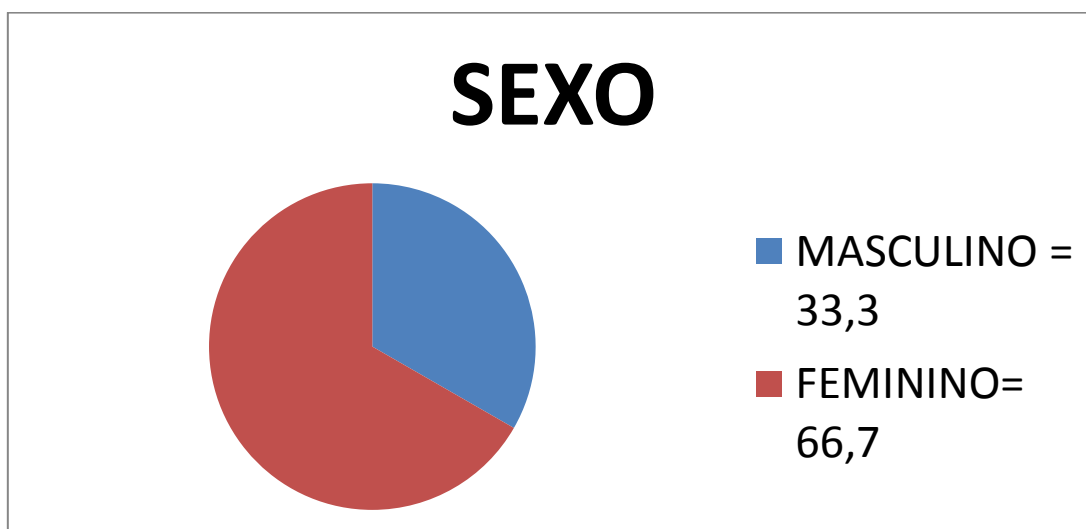
Este levantamento foi realizado no primeiro bimestre de 2014 na I.E com o intuito de obter dados para que pudessem ser adotadas medidas pedagógicas e administrativas direcionadas ao perfil do alunado. Na ocasião, a IE tinha 1.339 alunos. A amostragem foi de 255 alunos, totalizando 19,4% de voluntários. Os dados foram cedidos gentilmente pela I.E, corroborando as informações neste relatório.

FIGURA ANEXO 1.1 – FAIXA ETÁRIA



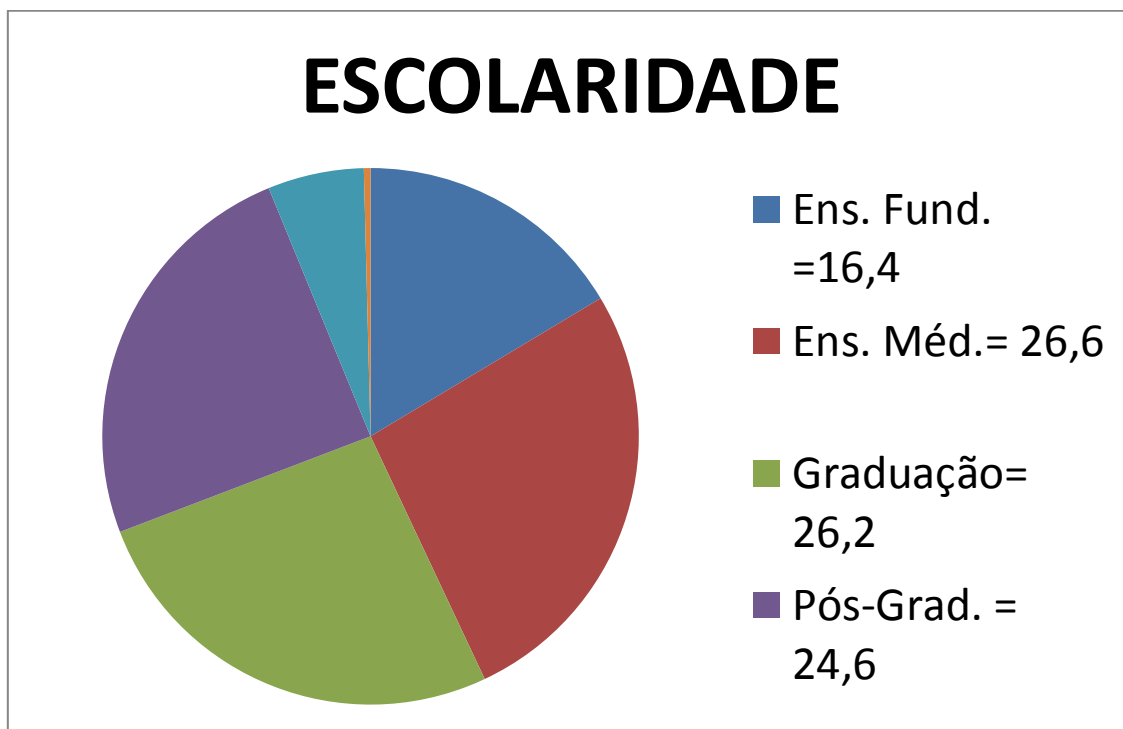
(Quadro fornecido pela I.E )

FIGURA ANEXO 1.2 - SEXO



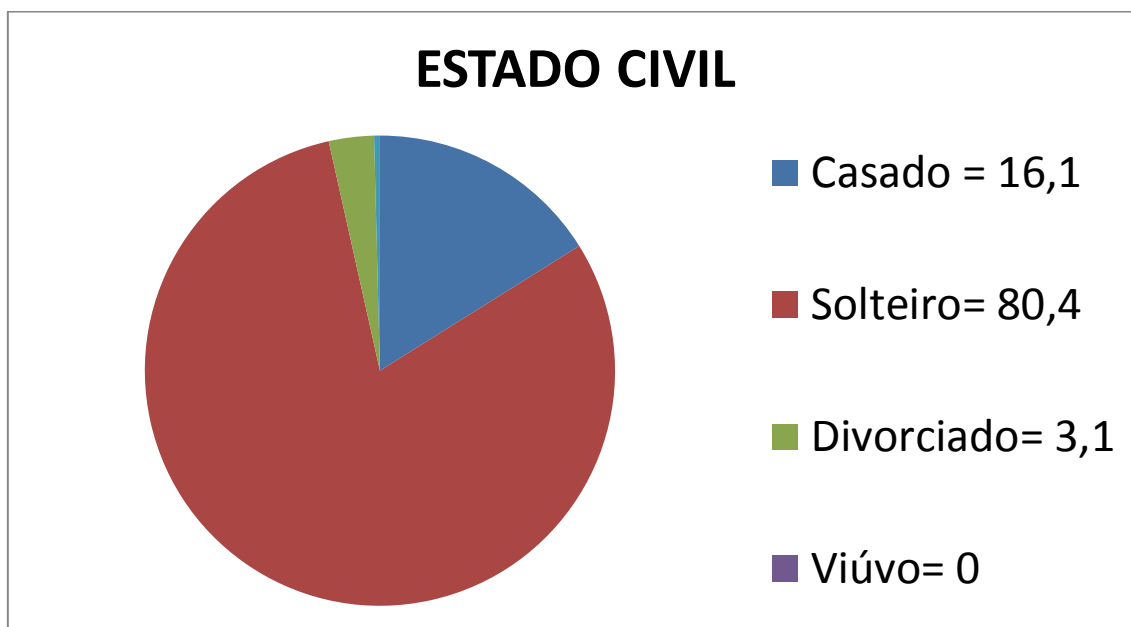
(Quadro fornecido pela I.E )

**FIGURA ANEXO 1.3 - ESCOLARIDADE**



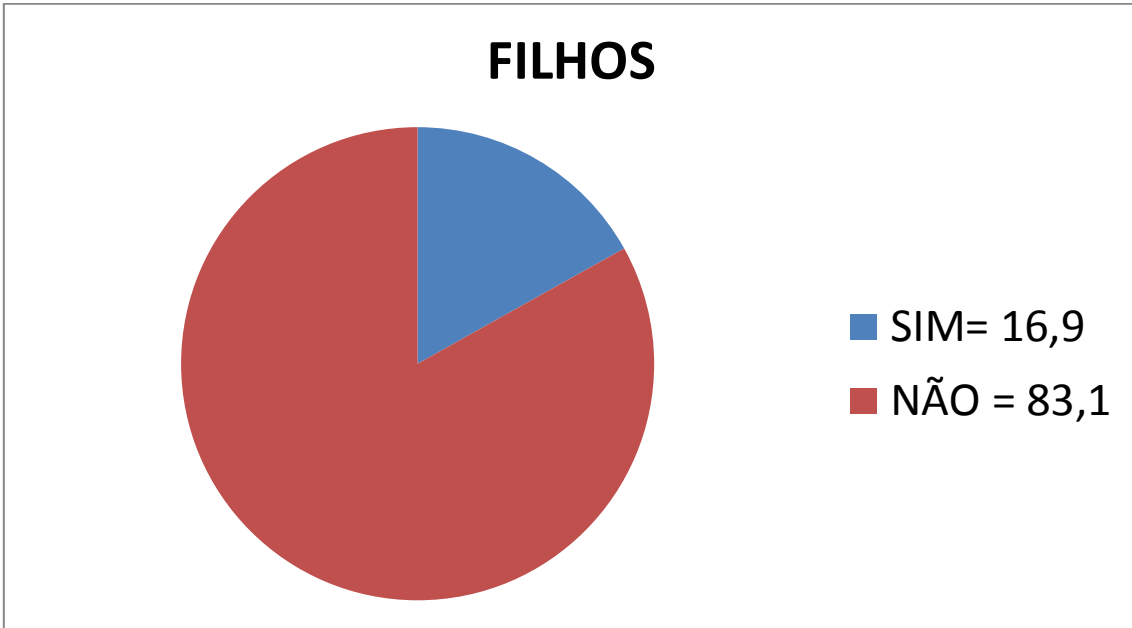
(Quadro fornecido pela I.E )

**FIGURA ANEXO 1.4 – ESTADO CIVIL**



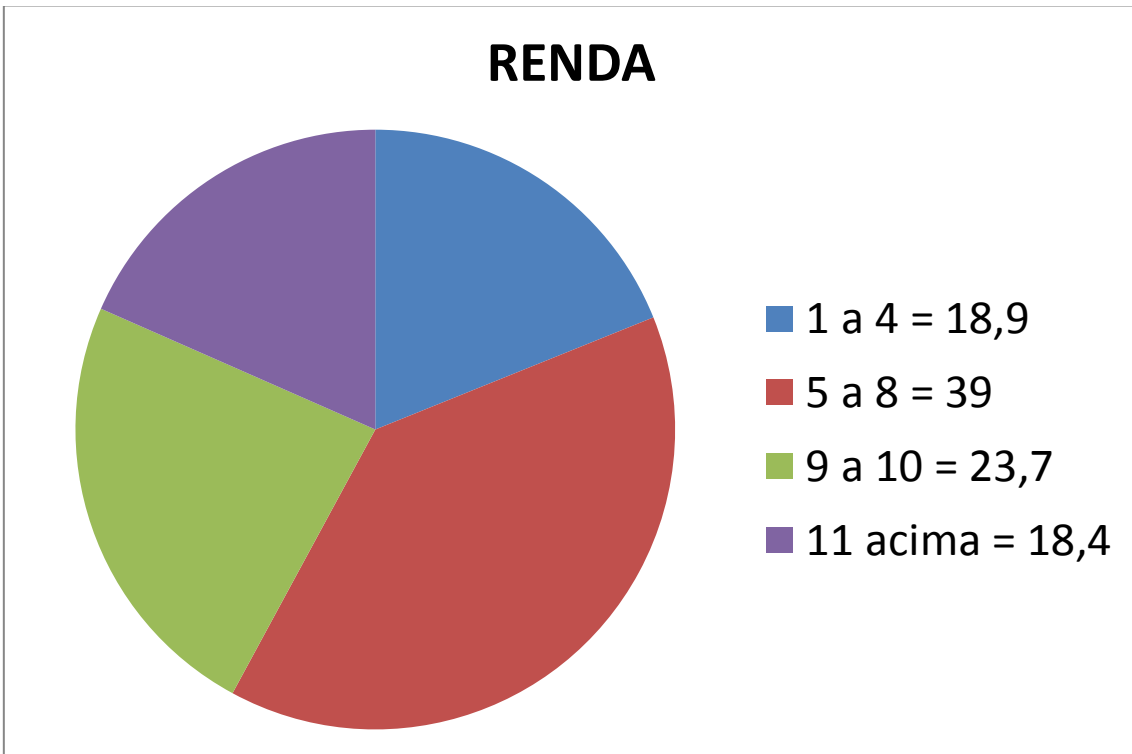
(Quadro fornecido pela I.E )

**FIGURA ANEXO 1.5 - FILHOS**



(Quadro fornecido pela I.E )

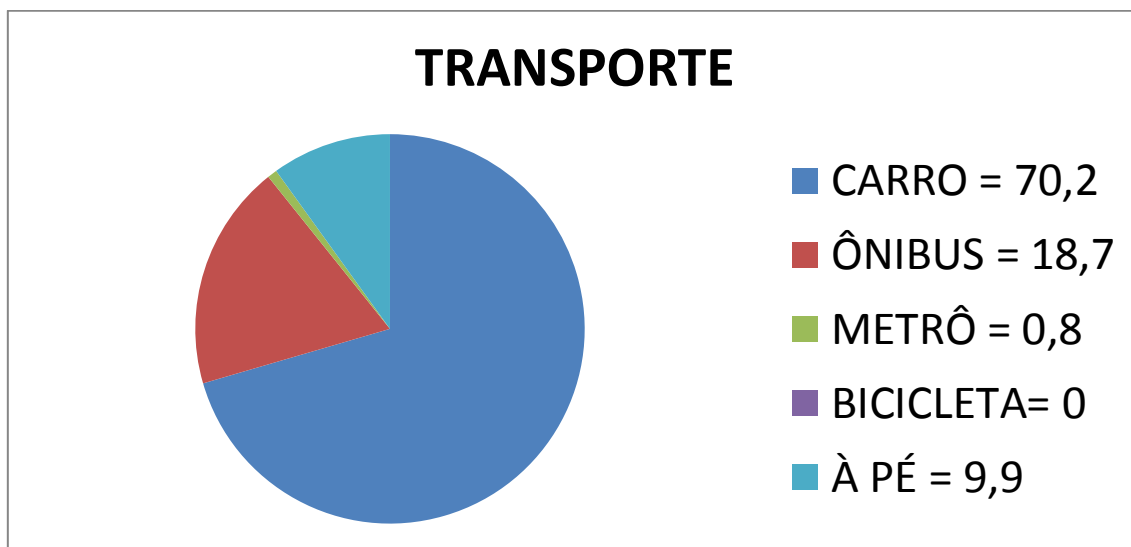
**FIGURA ANEXO 1. 6 – RENDA FAMILIAR – SALÁRIOS MÍNIMOS**



(Quadro fornecido pela I.E )

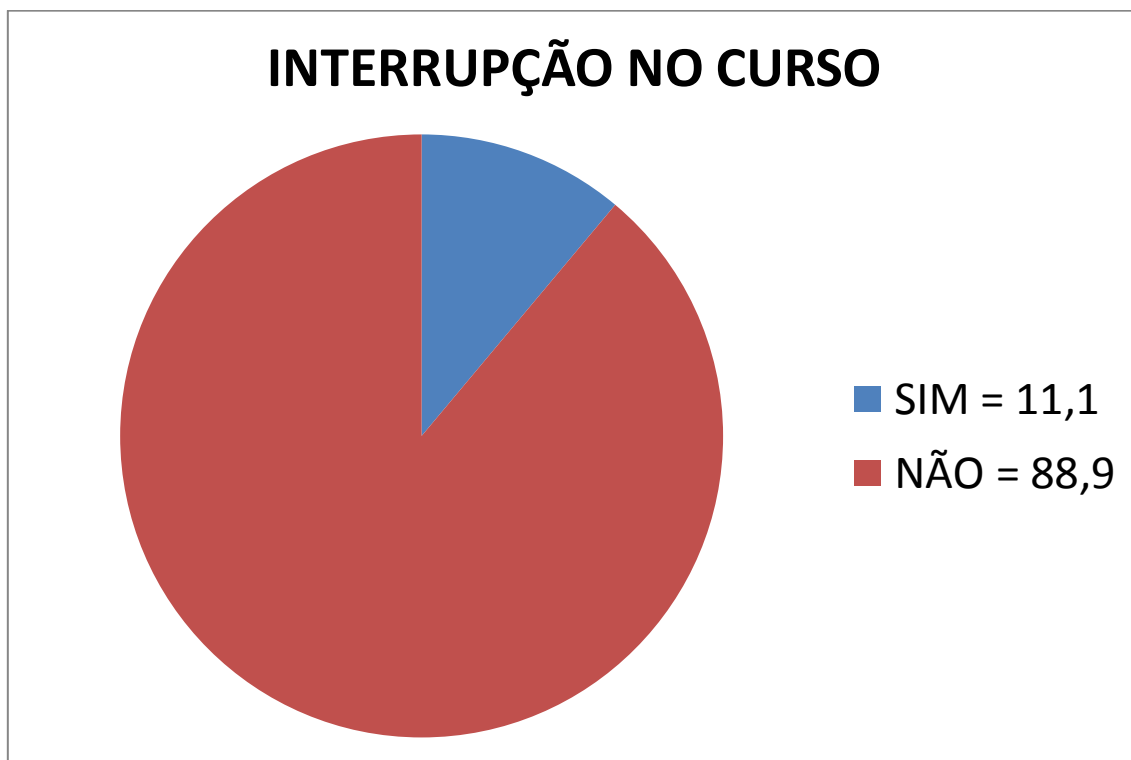


FIGURA ANEXO 1.7- MEIO DE TRANSPORTE



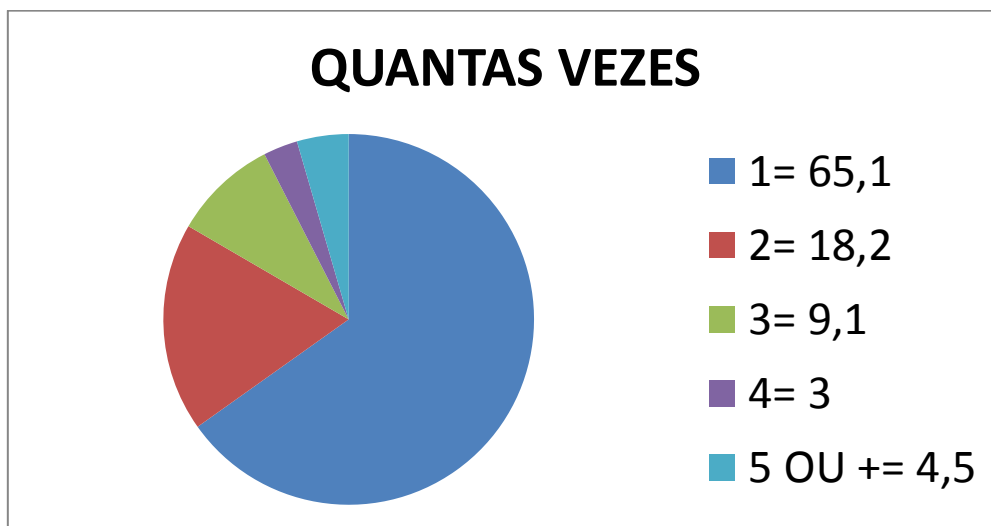
(Quadro fornecido pela I.E )

FIGURA ANEXO 1.8 – MOTIVOS PARA INTERROMPER O CURSO



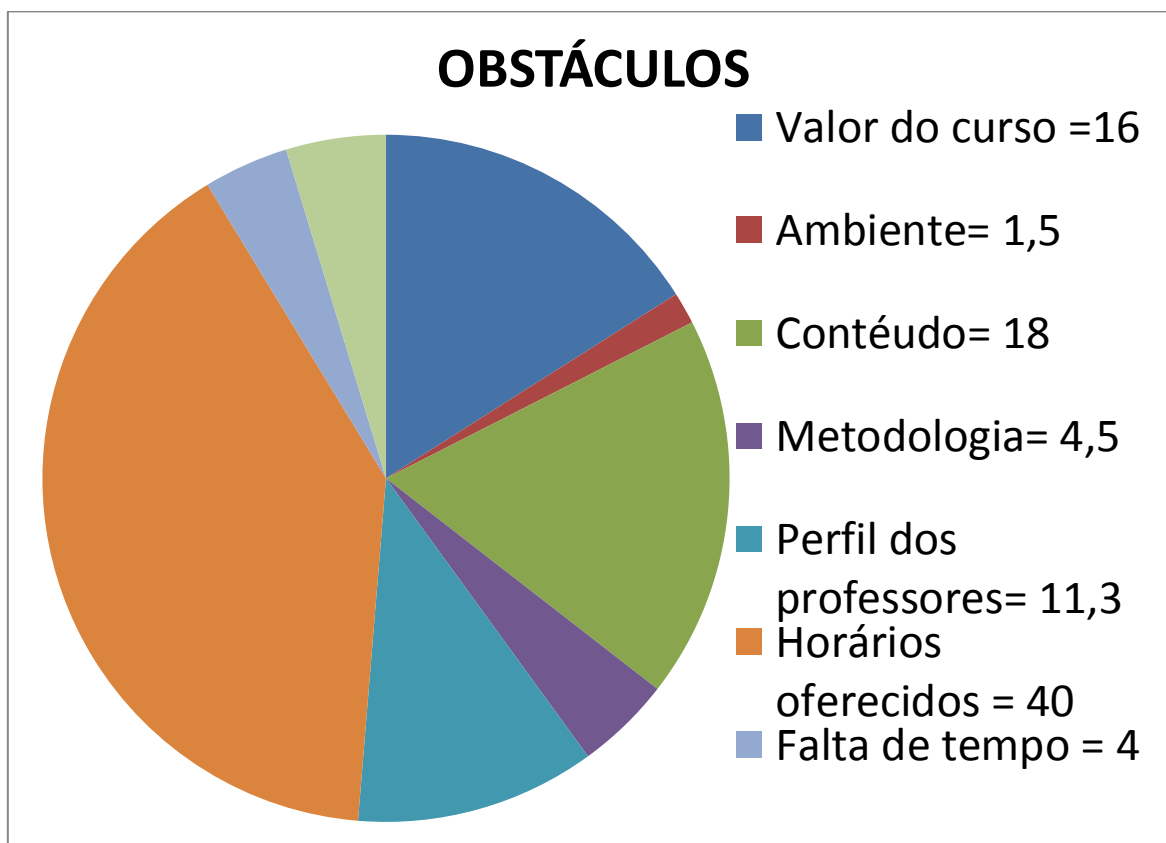
(Quadro fornecido pela I.E )

FIGURA ANEXO 1.9 – NÚMERO DE INTERRUPÇÕES



(Quadro fornecido pela I.E )

FIGURA ANEXO 1.10 – POSSÍVEIS OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM



(Quadro fornecido pela I.E )

## APÊNDICE 4 -

### NOTAS DE CAMPO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA IE.

As 9 aulas foram observadas entre 29/10/2013 e 28/11/2013, totalizando 18 horas de observações, e as descrições e reflexões foram sendo elaboradas na medida em que íamos confeccionando o presente relatório de observação. Os participantes tiveram suas identidades ocultadas através de pseudônimos. Assim sendo, procuramos sublinhar aqueles eventos, falas, pensamentos e ações mais relevantes que já pudessem nos dar o respaldo para a confecção da entrevista semiestruturada, que teria a função de validar, contrapor-se ou elucidar o que foi observado no contexto, pois, por ser esta uma pesquisa de base etnográfica e qualitativa, acreditamos que a ordem mais natural seria a de partir do contexto como ponto de partida investigativo para o surgimento de hipóteses a serem verificadas nos outros instrumentos.

#### **Aula 1: 29 de outubro de 2013**

Apresentamo-nos à turma já sabendo que o professor havia comentado com os alunos sobre este projeto de pesquisa na aula anterior. O professor certamente foi uma peça fundamental no acesso ao contexto, como um *gatekeeper* (guardião do acesso) preparando o terreno para a nossa aceitação. Além disso, o professor havia nos ajudado a identificar os participantes pelo perfil desejado no projeto em conversas anteriores. Obedecendo a um dos princípios éticos da observação etnográfica de não interferir no contexto observado, concordamos em não revelar à turma que apenas quatro participantes já haviam sido previamente escolhidos pelo nível de proficiência e bom desempenho em sala, por possuírem o perfil desejado para essa pesquisa. Tendo em vista que estava pesquisando os "bons" aprendizes, não falamos exatamente quem seriam os participantes para não causar desconforto entre aqueles que foram escolhidos durante a observação e para não gerar qualquer sentimento de frustração naqueles que não participariam da pesquisa. Explicamos aos alunos que o intuito de nossas observações era para a coleta de dados de pesquisa acadêmica, e, portanto, nem os alunos e nem o professor estariam sendo avaliados. A aula inaugural da pesquisa, observada na data supracitada contava com apenas 8 dos 12 alunos matriculados, entre os quais constavam os quatro alunos participantes. A aula, como sempre, seria dada toda na língua alvo.

As primeiras impressões mostravam os alunos sentados em semicírculo e o quadro branco estava escrito com objetivos claros sobre o que seria feito naquela aula. Seriam trabalhados tópicos lexicais sobre traduções equivocadas e filmes em língua inglesa, segundo o manual didático *New English File, Advanced Level*, Editora Oxford, pg. 41. Havia também no quadro um resumo rápido gramatical sobre o tema trabalhado na aula anterior, demonstrando ser uma técnica utilizada pelo professor como rotina, sempre organizando o tópico da aula atual e relembrando rapidamente o que foi trabalhado anteriormente. O ambiente estava climatizado com ar condicionado, havia música ambiente em volume bem baixo, como forma de descontração e o professor iniciou a sua aula perguntando aos alunos sobre o fim de semana, dando a oportunidade rápida a todos que quisessem de manifestar-se sobre suas atividades como forma de quebrar o gelo. Muitos deram respostas evasivas, como ' estudei muito', ou fiz a prova do ENEM, (exame nacional do ensino médio). O professor \*José então abordou o aluno \*Pedro, italiano, participante da pesquisa, falou sobre seu final de semana e como havia sido a prova do Enem, o mesmo disse que achava ter ido bem, e aguardava ansioso pelo resultado, pois disse que seu sonho era cursar ciências políticas na UnB, pois gostaria de ser diplomata, foi quando aferimos o primeiro componente motivacional desse aluno, jovem adulto, em período de escolha profissional. (Pedro havia sido escolhido por sua notável fluência, acuidade e desempenho no ILE, verificado em avaliações e indicações dos seus dois últimos professores.)

Sentados, os alunos observavam atentos à apresentação da unidade, pelo professor em uma tela de T.V conectada ao seu computador portátil. O professor mostrou-se desde o início da lição bastante extrovertido e comunicativo, revisando o tópico da aula anterior sobre aparência física e sobre literatura, perguntando aos alunos como forma de reativar a memória. O professor pediu aos alunos que falassem sobre literatura. Hoje seria dia de uma apresentação individual onde os alunos teriam que falar por alguns minutos sobre os livros que estivessem lendo. A participante \*Lucia, nipo-brasileira, trouxe dois livros que estava lendo simultaneamente e falou sobre ambos com desenvoltura, evidenciando uma produção oral que lhe confere de fato o nível avançado da língua inglesa, falando sem erros gramaticais perceptíveis e com fluência e vocabulário próprios de um aprendiz fluente de nível avançado. Logo em seguida, o professor deu continuidade à aula, solicitando ao aluno \* Carlos\_ não participante da pesquisa\_ que falasse sobre seu livro. O mesmo também descreveu sem embaraço o livro Dom Casmurro, de Machado de Assis, e o professor aproveitou o assunto para instigar a todos, pois se trata de um autor e obra de domínio nacional, sobre a possível

culpa da personagem Capitú de ter cometido adultério. A aluna \*Ana, participante da pesquisa, adulta e funcionária pública, teceu seus comentários sobre a personagem, quando utilizou a palavra "trair" (*cheat*) e trocou o som do / tʃ / por / ʃ / pronunciando (*shit*), que significa "defecar" em português. O professor aproveitou o momento para corrigir de forma engraçada esse erro, e como isso poderia soar desagradável, aproveitando a ocasião para rir com os alunos, e não da referida aluna. Ana agradeceu e não se sentiu constrangida, pela sua postura corporal e vontade de ser corrigida, percebi que ela tinha um filtro afetivo muito baixo. Foi um daqueles momentos em que o professor consegue corrigir o aluno de forma sutil, trazendo vida e alegria para a aula, sem, contudo, causar qualquer sentimento de frustração ou vergonha ao aluno. O clima de alegria e descontração da turma fez com que eu mesmo repensasse minha prática docente, pois tenho certeza que depois do impacto daquela correção de forma divertida, colaborativa e respeitosa, todos irão se lembrar do episódio e da pronúncia correta das palavras mencionadas, (*shit /cheat*). Em se tratando da aluna Ana, a primeira impressão que tivemos foi a de que ela apresenta um boa fluência, porém com algumas pequenas dificuldades em pronúncia. No entanto, a participante parece não tem dificuldade de se comunicar e consegue expressar-se de forma eficiente, pois não parece ter medo de falar e nem receios de cometer erros de qualquer natureza, o que evidenciou uma tendência em seu estilo de aprendizagem ou crença de preocupar-se mais com a comunicação do que com a forma. A música ambiente continuava, a aula fluía a medida em que os alunos iam falando, um a um, sobre seu livro do momento. Foi quando o professor perguntou aos alunos: "*What do you think about thought provoking books?* "

(O que vocês acham de livros que nos instigam a pensar?)

Primeiro discutiram em pares, dando exemplos, e depois a discussão foi aberta a todos, e uma série de livros foram mencionados por vários alunos, demonstrando uma realidade sociocultural e capital intelectual próprio de alunos jovens de classe média que tem acesso a bons colégios, cultura geral e preparando-se para o ingresso ou já na universidade, o que já era esperado dado o contexto de pesquisa. Podemos fazer essa reflexão por conhecermos também o perfil da escola pública, cuja regional de ensino atende a uma comunidade mais carente, e, portanto, percebemos que o perfil do alunado difere muito de um ambiente para o outro, geograficamente, economicamente e culturalmente. Muitos já tinham lido os livros mencionados em português, em inglês, já visto o filme que acabava de ser sair nas telas de cinema. Em outras palavras, tratava-se de um curso de ILE cujos alunos demonstravam possuir condições socioeconômicas para obtenção dos meios materiais que envolvem a

aprendizagem do ILE. Nesse momento percebíamos que o professor sempre colaborava com os alunos fazendo pequenas inserções, completando frases, auxiliando e corrigindo sutilmente os alunos, sem quebrar o fluxo do pensamento, e sem dar ênfase exagerada à forma, promovendo, portanto, a comunicação.

Ao ver os alunos sorridentes e descontraídos, em franca produção, percebíamos que ali estava presente um exemplo da teoria de Krashen sobre o papel do professor em manter o filtro afetivo baixo, com os níveis reduzidos de medo e ansiedade na turma. Portanto as reflexões e leituras realizadas na disciplina de aquisição de línguas começavam a brotar em nossa mente. Isso acontecia naturalmente na aula observada e durante as apresentações individuais.

Quando a participante Ana falou novamente sobre seu livro de leitura em andamento, e mais uma vez mostrou confiante e entusiasmada em sua oralidade, comentando sobre o livro "*The Big Data*" sobre a temática em torno da tecnologia na era moderna. Uma vez mais percebemos que Ana comete erros ínfimos na coesão e coerência do que fala, mas de forma tão reduzida, que isso não interfere globalmente no sucesso de sua comunicação.

Notamos que Ana, por ser mais madura, tinha ideias mais complexas e intelectualizadas e leituras mais elaboradas, e falava mais que todos nas aulas, o que condiz com as características já previamente informadas pelo professor quando escolhemos os participantes. A referida participante estava em vias de usufruir de uma licença capacitação para estudar na África do Sul por seis meses no ano seguinte, razão pela qual havia retornado aos estudos da língua inglesa. Nesse momento, inferimos que candidata possuía uma meta clara: a de melhorar seu inglês rapidamente porque já viajaria para um país de língua inglesa no final daquele ano, que seria confirmada posteriormente.

Os outros alunos continuaram com suas apresentações, a aluna \*Janaína \_não participante da pesquisa\_ falou sobre uma série de livros que estava lendo sobre o império Romano, quando o professor utilizou a lousa para corrigir a pronúncia da palavra *CleoPAtra*, atendendo para a sílaba tônica. Houve conversas paralelas, o professor silenciou-se e todos perceberam rapidamente que era hora de prestar atenção no professor, quando ele perguntou aos alunos se sabiam sobre a tradução dos títulos que estavam lendo do inglês para o português. Por volta das 17 horas, depois de todas as apresentações individuais, da revisão de conteúdos da aula anterior e das discussões, o professor verificou se os pares haviam conseguido os nomes dos filmes e possíveis traduções, e muitos disseram não saber a

tradução em português por terem assistido aos filmes em inglês, e deram traduções estranhas, o que gerou muitas gargalhadas por parte dos alunos, pois algumas traduções literárias simplesmente seriam péssimas, razão pela qual, explicou o professor, raramente as traduções de livros e filmes são feitas literalmente, e sim, comercialmente.

Constatamos, pela quantidade de informações e discussões, que os alunos buscam assistir a muitos filmes em inglês, fora do ambiente formal de aprendizagem, reforçando assim o insumo linguístico do ILE.

Os alunos\_ mostrando-se bastante interessados e motivados\_ concluíram que algumas traduções são simplesmente feitas diferentes do original para que o livro ou o filme pareçam comercialmente mais atraentes. A discussão continuou em pares e o professor seguia caminhando entre os alunos, pedindo mais exemplos e oferecendo outros, os quais causavam risos. Essa atividade, relacionada ao conteúdo da lição, proporcionou aos alunos um tempo muito grande de produção oral, fazendo com que nós pudéssemos perceber que os quatro alunos previamente selecionados para a pesquisa, de fato, possuíam um desenvolvimento da oralidade satisfatório e condizente com o nível, assim como outras habilidades que seriam verificadas posteriormente, o que justificava, a priori, sua escolha para essa pesquisa.

A motivação dos alunos, em participar nesta aula, foi muito grande, pois os assuntos como arte, cinema e literatura, abordados pelo professor, despertam emoções nos alunos, fazendo com que todos os presentes estivessem engajados na produção linguística voltada para a comunicação de seus sentimentos e opiniões. No segundo momento da aula, continuando com a música ambiente, o professor aplicou uma atividade de compreensão auditiva \_do referido manual didático da pg. 43 \_que tratava do assunto de como os tradutores de filmes modificam palavras, consultam dicionários e até mesmo pedem autorização aos autores dos livros para traduzir certas expressões. Os alunos tiveram que ler previamente as perguntas da atividade, como forma de prever o que seria falado, e, após essa introdução, os alunos tiveram que escutar a gravação para realizar a atividade. O professor pediu a todos que tentassem entender, ao menos, as palavras-chaves no primeiro momento de compreensão auditiva, pois eles ouviriam a gravação uma única vez.

Observamos que as participantes \*Antônia, e \*Ana fizeram notas mais rapidamente, e os participantes \*Pedro e \*Lúcia anotaram em menor quantidade. Na atividade de compreensão auditiva, a tradutora do áudio falava sobre os problemas que envolvem a tradução de legendas, títulos e falas dos atores, que muitas vezes precisam ser adaptadas ao

tamanho da tela e ao chamariz comercial, a atividade foi relativamente longa, e os alunos seguiram tomando notas, muito concentrados. Os alunos foram agrupados para discutir suas respostas antes da conferência do professor em grupos de 3, otimizando assim a oralidade dos mesmos através da interação e da técnica colaborativa de *peer correction*, (correção em pares).

A música ambiente continuava durante a verificação em grupos, quando o professor solicitou a todos que explicassem em seus respectivos grupos, o porquê de terem escolhido as alternativas 'a', 'b', ou de letra 'c', na atividade realizada de compreensão auditiva. Na hora da discussão das respostas, percebemos que as três participantes femininas basicamente destacaram-se em seus grupos, pois estavam sentadas cada uma em um grupo diferente, por oferecer detalhes bem específicos sobre o que havia sido falado na atividade de compreensão auditiva e com várias anotações.

Havia uma semelhança de comportamento entre essas aprendizes, pois, foram capazes de focar na realização da atividade e puderam falar mais precisamente sobre ela ao término. No entanto, o nosso participante masculino parecia já nesse momento bastante risonho e descontraído, sentado de forma mais informal, relaxado e evidenciando em seu grupo que estava mais preocupado em lembrar dos aspectos engraçados que a tradutora havia falado em sua gravação, do que cumprir a atividade em si. Parecia-me que Pedro, apesar de falar muito, era mais disperso, lúdico, descontraído e apenas preocupado com aspecto mais interessante e engraçados da atividade. Ele estava muito envolvido, celebrando cada acerto. As meninas pareciam mais concentradas em prover as respostas solicitadas pelo professor, e sua produção oral foi mais direcionada em seus grupos onde estavam localizadas, havendo uma tendência de sua parte, em monopolizar as conversas em detrimento dos outros alunos. Caberia aqui uma especulação, talvez pelo fato de estarem mais fluentes, motivadas ou possuir maior maturidade por serem meninas, em detrimento de Pedro que parecia mais 'despreocupado' em seu grupo. Todavia, Pedro também havia concluído a tarefa de forma satisfatória.

O professor finalizou a correção. Por volta das 17h 40m o professor pediu que os alunos, em pares, traduzissem pequenos parágrafos do inglês para o português, a fim de que os mesmos pudessem "experimentar" as dificuldades mencionadas na atividade anterior pela tradutora. Os alunos tiveram que negociar entre si a melhor versão para seus respectivos parágrafos. Havia música ambiente e alunos estavam bastante engajados na atividade, apesar de serem os últimos minutos da aula. O professor tomou o cuidado de oferecer exemplos de



formas gramaticais a que chamamos de 'inversões', para que os alunos retomassem a gramática que havia sido ensinada na aula anterior. Antônia, vez ou outra, folheava páginas do livro e terminava tudo muito rapidamente.

Após a apresentação das traduções, o professor chamou a atenção dos alunos para a forma gramatical, pediu que realizassem as atividades do livro de exercícios de vocabulário em casa. A aula terminou pontualmente as 18 h e os alunos pareciam bastante motivados com a última atividade e as versões que tiveram que apresentar, abordando as dificuldades e estratégias empregadas para tornar suas versões mais interessantes. A participante Antônia, em repetidas ocasiões, parecia adiantar páginas entre uma atividade e outra, e, estava sempre lendo o que iria estudar em seguida, como se já tivesse aprendido aquele conteúdo, e parecia sempre muito calada, muito séria e concentrada, porém, sempre se mostrava fluente e responsiva às atividades propostas, demonstrando um comportamento típico de alunos introvertidos e independentes. Apesar disso, Antônia falava com desembaraço quando requisitada. Assim termina o primeiro dia de observação dessa pesquisa, quando percebi que os falantes que mais se destacaram naquela aula eram os participantes da pesquisa, que, até então, não sabiam que iriam ser convidados para este trabalho.

### **Aula 2-Observação em 31/10/13**

Era Halloween. A escola estava enfeitada com temas dessa data comemorada nos países de língua inglesa. A sala estava climatizada com ar condicionado, havia música popular em volume bem baixo e os objetivos da unidade estavam expostos no canto esquerdo na lousa.

O professor iniciava suas atividades com a correção da tarefa de casa, desejando antes aos alunos um "Happy Halloween". A correção era de uma atividade de vocabulário e o professor pediu que cada aluno desse uma resposta ao exercício. O professor modelou a pronúncia no quadro de certas palavras e desenhou círculos de tamanhos diferentes, para indicar a sílaba tônica de cada palavra.

A participante Ana não entendeu a pronúncia de determinada palavra e solicitou ao professor que repetisse a palavra, ocorrendo-me que a mesma utilizou a estratégia de elucidação, (*clarifying strategy*) que certamente lhe será muito útil em seu intercâmbio para a África do Sul. O professor antes de dar a pronúncia correta das palavras em questão, perguntou à turma como seriam pronunciadas as referidas palavras, quando percebi que os

participantes Pedro e Lúcia anteciparam a resposta, corretamente, mostrando não terem medo de se arriscar durante o processo de produção, indicando que assumem riscos ao falar e não possuem medo de cometer erros na frente dos outros alunos, o que constitui uma atitude positiva em relação à própria aprendizagem, pois assumem riscos (*risk takers*), diferente da participante Antônia, por exemplo, que apenas fala quando solicitada, embora com muita acuidade, mantém uma postura mais compenetrada e menos interativa do que os demais.

Percebi que, enquanto o professor ia corrigindo a atividade de vocabulário que se encontra no final do manual didático, o participante Pedro estava muito silencioso, completando as lacunas do exercício que aparentemente não havia sido feito a priori, conforme havia pedido o professor, o que nos levou a questionar se de fato esse aluno seria um bom participante para a pesquisa, pois não parecia ser tão concentrado e aplicado como as demais participantes do sexo feminino. Nesse momento ocorreu-nos um pensamento. Se Pedro não era tão organizado com seus estudos de forma sistemática, como conseguiria ser tão fluente e eficiente em suas comunicações a ponto dos professores anteriores terem nos sugerido seu nome como um bom aprendiz e de perfil compatível para essa pesquisa? Esse fato nos intrigou.

Ao término da atividade, a aluna Ana pediu ao professor que explicasse novamente o tópico gramatical de inversões que havia sido explicado na semana anterior, com seu caderno aberto cheio de anotações, evidenciando sua estratégia metacognitiva de estudo através de sua organização para estudar e disposição para perguntar ao professor. (estratégias de organização prévia e de elucidação). Ana demonstrava ser muito empenhada.

O professor perguntou aos alunos se eles se recordavam das formas adverbiais que haviam sido ensinadas na aula da semana anterior. Ana e Lúcia lembravam bem o que havia sido trabalhado, demonstrando ter estudado e feito o dever de casa. Os alunos pareciam bem à vontade e motivados. O professor através de seu computador e sua televisão projetou na tela as formas gramaticais em questão, e revisou o uso dos advérbios e inversões.

Em seguida, professor abordou novamente as regras gramaticais depois de expor os modelos, com a inferência dos alunos, de forma indutiva. As participantes da pesquisa respondiam mais que os demais alunos da sala. Todos os alunos foram lendo, um a um, os exemplos projetados na tela da T.V. e nós percebíamos que as participantes do sexo feminino, Lúcia, Ana e Antônia anotavam tudo o que era projetado e falado pelo professor em seus cadernos e livros. Pedro olhava a tudo muito atentamente, mas não parecia anotar nada,

porém participava com motivação., dando respostas, olhando o professor com atenção e sua mão segurando o queixo. Pedro parecia muito mais preocupado em ouvir a aula em detrimento das meninas que pareciam preocupadas em anotar. Notoriamente, Pedro parecia ser um aprendiz mais auditivo do que visual. No entanto, sempre respondia aquilo que lhe era perguntado, sem embaraços.

O professor prosseguiu com a correção de uma atividade de fixação, que havia no livro, após a retomada do aspecto gramatical solicitado, e, Pedro anotou algo muito rapidamente em seu livro didático, mas não tirava os olhos do professor. Os alunos seguiram respondendo um a um, participando da aula, quando Lúcia fez uma pergunta pertinente sobre o uso correto de pontuação nas frases adverbiais. Um outro aluno. –não participante da pesquisa\_ acrescentou que as regras de pontuação seriam aplicáveis a todos os demais casos de orações adverbiais. O professor fez mais alguns comentários sobre pontuação e dividiu a sala em grupos de 3, para que pudessem discutir em inglês as respostas e negociar os significados para finalizar a correção. O grupo dos rapazes, no qual Pedro estava, terminou primeiro, e seguiram falando em inglês sobre um outro assunto qualquer, sempre risonhos e descontraídos. As meninas seguiam com mais seriedade nesse processo de correção colaborativa, demonstrando maior maturidade e comprometimento com a tarefa.

No grupo de Ana, parecia que ela sempre liderava a conversa, sempre falava mais, monopolizando o tempo de fala em detrimento dos outros alunos. Antônia, depois de muito tempo interagindo apenas com seu par, fez uma pergunta ao professor, sobre vocabulário, o mesmo escreveu no quadro branco, cuidadosamente organizado, na medida em que as discussões em grupos continuavam durante a correção do exercício. Alguém fez uma pergunta de vocabulário e o professor respondeu com um trecho de música, fazendo com que os alunos rissem. Seguiram com a correção, com a participação individual dos alunos. Nesse método, de cada aluno responder um a um o significado das palavras, os quatro participantes de pesquisa pareciam responder com precisão, naturalidade, ficando evidente que tinham, de fato, vantagens comunicativas sobre os demais alunos da sala, embora, entre si, adotavam comportamentos diferentes. Finalizou-se a correção.

Num segundo momento, o professor projetou na tela da televisão algumas perguntas para serem discutidas em pares, conectadas ao tema da lição sobre literatura e motivos pessoais para se ler um livro:

*Which of the following items influence you to read a certain book?*

- \* A friend's recommendation.*
- \* It is a best seller.*
- \* It was based on a good film.*
- \* It is a task at school or university.*
- \* You have seen a good review about it.*

O que mais nos chamou a atenção nessa atividade foi o fato de que os alunos estavam muito empolgados, rindo sempre, interagindo entre si, dando seus motivos pessoais para escolher suas leituras, exemplos e expressando suas opiniões sobre livros. Após a discussão em grupos, abriu-se a discussão. A aluna Ana disse:

*“ If I read a good review of a book, sometimes I buy it or I put it in my list. But sometimes they don't criticize the book, just comment” “There are critiques which are really tough”*

Ao término na atividade de conversação, evidenciou-se que a mesma era um aquecimento para a atividade na página 48 sobre como fazer uma resenha literária, (*a book review*). O professor continuava projetando na televisão as orientações de como escrever uma resenha, quando uma das alunas perguntou como ele conseguia mover as telas de sua projeção sendo que suas mãos estavam no bolso, e ele disse, se tratar de um mistério, causando risadas, pois o controle do seu computador também estava no bolso. (O professor sempre fazia alguma brincadeira, algum comentário engraçado com um certo ar de seriedade em seu rosto, trazendo humor e leveza para as suas aulas)

O professor aproveitava, quando possível, para oferecer um clima de descontração para a turma e, por sua vez, os alunos permaneciam motivados e interessados. Foi nessa ocasião quando tivemos a ideia de pedir ao professor que nos oferecesse uma cópia da redação dos alunos para que pudéssemos incorporar como material para análise para a presente pesquisa, acrescidos aos anexos do material coletado, como material para possível análise.

O professor seguiu projetando no quadro trechos de resenhas para que os alunos colocassem a correta pontuação, quando o participante Pedro, parecendo utilizar da estratégia de aproveitamento , pergunta ao professor se a palavra "content" , tinha origens no latim, pois era muito parecida no português e no italiano, sendo que a o mesmo nasceu na Itália e tem essa língua como idioma materno. O que faltava em Pedro em termos de organização e sistematização, que poderia ser compreendido como estratégia metacognitiva, era compensado, talvez, pela suas estratégias sociais, afetivas e de associação. As participantes femininas continuaram tomando notas, assim como os demais alunos. A essa altura da aula os alunos já demonstravam sinais de cansaço, após vários trechos de resenhas terem sido projetados, em que tiveram que empregar a pontuação. Os aprendizes seguiram dando a resposta oralmente, conforme solicitação do professor. Após ter dado todas as instruções necessárias para a realização da resenha, o professor deu aos alunos quatro datas para a entrega das mesmas, finalizando a sua aula.

### **Aula 3 - 5 de outubro de 2013**

Ao chegarmos no ambiente da aula, às 16h 22m, os alunos já se encontravam sentados em semicírculo, a sala estava climatizada e havia música ambiente bem baixinha. Estavam falando sobre o que haviam feito durante o fim de semana, parecia ser a pergunta inicial que o professor havia feito para quebrar a rotina e dar início à aula. O professor parecia genuinamente interessado no que os alunos haviam feito durante o fim de semana, e os mesmos rapidamente falavam sobre as atividades mais relevantes que haviam desenvolvido neste período. Pedro disse que "surpreendentemente" havia passado o fim de semana estudando para exames finais de sua escola regular. O aluno\*João \_não participante da pesquisa\_ disse que havia sido assaltado perto de sua casa, o que causou uma certa comoção na turma. O professor seguia então perguntando aos demais alunos sobre o que eles haviam feito na aula anterior. \*Clara \_não participante da pesquisa\_ disse que haviam estudado o tópico de gramática sobre inversões, falado sobre livros e literatura, e discutido sobre orientações acerca do que escrever e não escrever em uma resenha crítica adequação de linguagem e pontuação. O professor aproveitou o canto esquerdo da lousa para escrever o que tinha sido visto na aula anterior e quais seriam os objetivos da presente aula, para que também os alunos que haviam faltado na aula anterior pudessem atualizar-se quanto ao conteúdo que havia sido ensinado na aula anterior.

A aula de hoje seria em torno de vocabulário relativo a dinheiro, (*money*) que consta no manual didático na página 162. O professor perguntou primeiramente aos alunos se eles estavam familiarizados com algumas das palavras novas ensinadas na presente lição. Ana, como trabalha em um órgão governamental que concede bolsas de estudos, projetos e pesquisas científicas, explicou que a palavra "grant" poderia ser entendida pela frase.

*" CNPQ gives grants to many scholars who want to do a master's or doctor's degree." " A grant is different from a scholarship".*

Nesse momento, nos veio à mente o fato de Ana ser adulta, concursada, e em vias de partir para a África do Sul para estudos, segundo informações preliminares obtidas com o professor na sondagem dos participantes. Isso fazia dela uma aluna distinta dos demais participantes, pois os outros três estavam em início de faculdade ou se preparando para a mesma. Já chegando aos seus trinta e três anos, talvez, a referida aluna não tivesse toda jovialidade e tempo de que os adolescentes dispunham, mas tinha em contrapartida mais experiência de mundo que os demais.

Pedro estava com seu dever de casa incompleto, novamente. Lúcia, participante da pesquisa, perguntou ao professor sobre a diferença entre as palavras "*fee*" e "*charge*". O professor ofereceu novos exemplos e logo em seguida ela perguntou novamente ao professor sobre falsos cognatos, e ao prosseguir com a correção dos deveres, o professor percebeu que estavam todos muito dispersos, sonolentos, talvez pelo calor lá fora, e de última hora, apresentou uma dinâmica para estimular a aula; os alunos foram convidados a ficar de pé, em círculos, e, com a palma das mãos levantadas, tiveram que bater uma sequência de palmas sincronizadas, dentro do círculo, o que requeria muita atenção, para que as palmas fossem dadas no momento certo, simulando a sincronia de instrumentos de percussão.

Todos acharam graça, riram de si mesmos e se despertaram, pois a sequência de sincronização de palmas exigia muita atenção. O professor fazia-os repetir as palmas, causando risos, até que não errassem mais a sequência acústica, então, o professor começou a dificultar o ritmo, exigindo mais e mais dos alunos. A atividade teve a duração de uns quatro minutos, mas envolveu movimento, descontração, ritmo e atenção. O professor então seguiu a atividade de número 2, referente ao vocabulário que gira em torno de dinheiro, e correção foi sendo feita com a participação individual dos alunos.

Em seguida, Ana perguntou sobre a palavra " *inheritance*, que significa herança. O professor utilizou a lousa para chamar a atenção dos alunos quanto a pronúncia de determinadas palavras que possuem letras silenciosas, aspecto muito comum na língua inglesa, modelando a repetição das palavras ensinadas. Um aluno pediu a explicação sobre a diferença entre as palavras " *borrow*" (tomar emprestado) e " *lend*" ( emprestar). O professor então perguntou ao grupo se sabiam o significado da palavra " *mortgage*" e Pedro, respondeu em português, (hipoteca) e Lúcia perguntou sobre a palavra "fiador" e o professor respondeu ( *bondsman, bondsperson*). Seguindo a correção individual, os alunos continuavam fazendo suas perguntas e tirando suas dúvidas. A participante Antônia mostrava-se sempre mais calada e tomava notas, ao passo que os demais participantes pareciam fazer mais perguntas e participar mais da aula. Concluíamos, portanto, que eram menos passivos durante as aulas, do que os demais alunos. Em geral, Lúcia, Pedro e Ana, pareciam sempre falar mais, perguntar mais e otimizar mais o tempo em sala, embora Pedro parecesse menos organizado com as tarefas de casa e menos preocupado em tomar notas, estando um pouco mais calado hoje do que o normal. A temática da aula foi em torno de um texto que era pra ter sido lido em casa, e o professor explorava algumas expressões idiomáticas sobre o assunto, com a participação ativa de todos os alunos. O professor colocou a seguinte pergunta na sua tela de televisão para então dar início a outra atividade:

" *Are you suffering from afluenza?*" A palavra " *afluenza*" refere-se a uma fusão da palavra " *afluent*" (rico) com " *influenza*" (gripe) e significa metaforicamente; mania, vírus de riqueza ou estado psicológico em que a pessoa apenas pensa em dinheiro acima de tudo, explicou o professor em inglês, como sempre.

O professor deu continuidade à atividade, projetando uma árvore de dinheiro na sua tela, o que fez com que Pedro ficasse bastante eufórico e interessado na aula. Em pares os alunos seguiram discutindo sobre a importância que o dinheiro ocupava em suas vidas, e nesse momento, pudemos verificar, mais uma vez o desempenho e a competência gramatical e oral dos alunos, até mesmo Antônia fala muito bem no momento da interação formal, quando solicitada.

O professor projetou uma segunda figura por onde se via uma pilha de moedas indicando a busca pelo lucro, " *profits*" e também gráficos apontando resultados financeiros desejáveis, fazendo com que os alunos se despertassem para o simbolismo das imagens de riqueza e lucro e de pobreza, com a figura de um mendigo que vasculhava o lixo,

representando o contraste gerado pela diferença de poder aquisitivo nas sociedades. Os alunos estavam muito instigados a falar e expressar suas opiniões em pares. Houve muita comunicação e troca de opiniões e pontos de vista.

Na figura de número três, seguiu-se a linha de raciocínio do contraste socioeconômico, através de uma imagem por onde se via uma família rica e uma família pobre, e também o contraste de uma favela ao lado de um prédio luxuoso. O professor elucidou perguntas de vocabulário, (ex: *slums* x favelas) na medida em que os alunos iam discutindo e perguntando, ele ia caminhando entre os alunos, sempre mantendo contato visual e fomentando as discussões em pares. As imagens e a atividade de conversação foram muito eficazes, pois todos os alunos seguiram interagindo ao mesmo tempo, e os participantes da pesquisa, assim como os demais alunos, seguiam conversando e interagindo.

Para finalizar essa discussão acerca do tema riqueza X pobreza, o professor utilizou as seguintes perguntas, já por volta das 17h 40 minutos, para que discutissem em pares:

*"Do these items reflect your ambitions?"*

*1 - I would like to be wealthy;*

*2 - I would like to have my name known;*

*3- I would like to hide the signs of aging."*

Embora os alunos estivessem já um pouco cansados, visto que o término da aula já estava próximo, os mesmos ainda permaneciam envolvidos e expressando suas opiniões, mas como as atividades eram feitas em pares e simultaneamente, mesmo que a aula estivesse sendo gravada, percebi que não conseguiria ter um registro preciso da produção oral dos alunos participantes simultaneamente, o que limitou um pouco a coleta de dados, mas percebia que estavam engajados em suas opiniões, utilizando a língua alvo para expressar seus posicionamentos perante as afirmações propostas pelo professor concernentes ao tema. Concluímos que o interesse pelo tema deixou os alunos motivados e engajados na conversação, apesar do cansaço previsto por serem os momentos finais daquela aula.

Até o presente momento, alguma estratégias metacognitivas, sociais, cognitivas, clarificação, aproveitamento, etc. tinham sido utilizadas pelos participantes, mas percebi que



precisaria ter um registro gravado de suas avaliações orais para poder observar se no ato elocutório outras estratégias indiretas de comunicação seriam utilizadas e se eram condizentes com suas crenças ou não. A entrevista deveria ser o próximo passo para a clarificação dessas hipóteses, acerca da timidez de Antônia, e a extroversão de Pedro, as interferências de Ana, por exemplo.

O professor pediu aos alunos que fizessem as atividades da unidade e verificassem o gabarito em casa para poupar tempo em sala para conversação, como forma de aprendizagem autônoma. A aula terminou pontualmente às 18 horas e os alunos partiram.

#### **Aula 4: 07 de novembro de 2013:**

Ao chegarmos à sala de aula para observação, a mesma estava como de costume: climatizada e com música de fundo, alunos sentados confortavelmente em semicírculo e o tópico da presente aula escrito no canto direito da lousa. O tema de hoje, continuaria envolvendo itens lexicais envolvendo dinheiro e também a forma gramatical apresentada no manual didático na página 96, utilizada com a expressão " I wish" + passado/ passado perfeito, para falar de situações irreais, hipotéticas e arrependimentos. O professor colocou no quadro a seguinte frase "*I wish I had married for money*". (Desejaria ter me casado por dinheiro.) O professor então lançou a pergunta aos alunos:

" *Would you marry for money*"? (Você se casaria por dinheiro?) A pergunta fez surgir respostas muito engraçadas, em que todos expressaram suas opiniões. O professor fez uma pergunta contextualizada com o texto da página citada, sobre a classe morfológica da palavra "*overwhelming*", e a aluna Antônia respondeu corretamente e rapidamente, demonstrando que embora estivesse silenciosa, boa parte da aula, tinha uma concentração e uma rapidez em dar as respostas ao professor que fazia dela uma aprendiz compenetrada, com notável compreensão auditiva e aptidão.

O professor solicitou a leitura do texto na página 46 e discussão em pares em seguida sobre o vocabulário e as ideias apresentadas. Nesse momento, a aula foi interrompida pela coordenadora do curso, que entrou na turma para falar das renovações de matrículas, sorteios e da entrega de contratos de prestação de serviços.

Ao término da interrupção, o professor continuou sua aula, explicando o vocabulário e ensinando a pronúncia de forma muito esclarecedora, na lousa. Nesse dia, estavam ausentes até o momento de 17h20m os alunos Pedro, Ana e Lúcia. A aluna participante Antônia estava

presente, junto com outros 6 alunos, sempre muito quieta, concentrada, anotava uma coisa e outra, passava seus olhos em páginas anteriores e em páginas ainda não trabalhadas, como que se já estivesse pronta para um novo desafio, pois parecia já ter terminado a atividade que estava ainda em andamento pelo professor. Após a longa atividade de leitura, com discussão de ideias e vocabulário, o professor começou a explorar os aspectos gramaticais. A aula parecia estar menos entusiasmada nesse dia, do que de costume, quer seja pela ausência das risadas de Pedro, ou pelo fato de muitos alunos terem faltado, ou pelo fato do texto discutido e do vocabulário novo terem sido muito cansativos, percebi uma energia um pouco menor nessa aula em particular. O professor então direcionou os alunos para a página 47, onde puderam entrar em contato com os tempos verbais utilizados com a expressão "*I wish*", e escreveu na lousa:

**(I don't) ..... "I wish I had a husband"**

**(I didn't)..... " I wish I had married for money"**

Então o professor pediu aos alunos que explicassem, qual das duas estruturas se referia a uma situação irreal do presente e qual delas se referia a algo que havia deixado de ser feito no passado. Após muitos outros exemplos fornecidos pelo professor, os alunos elucidaram suas dúvidas e, nesse dia, as atividades comunicativas deram espaço para explicações de vocabulário e gramática, que, a nosso ver, foram intervenções necessárias.

Houve, porém, interação quando tiveram que partilhar as ideias do texto, discutir o vocabulário e verificar a gramática. O professor finalizou a aula, que havia tido uma interrupção de uns 8 minutos por conta da coordenadora e das informações administrativas dadas em português. A tarefa de casa seria a de realizar as atividades do livro de exercícios em anexo ao manual e a verificação individual com chave de respostas. Apenas Antônia havia comparecido hoje, dentre os participantes. A aula terminou pontualmente às 18h.

#### **Aula 5: 12 de novembro de 2014**

Ao chegar à sala de aula, constatamos que a mesma estava climatizada, havia música ambiente, alunos sentados em semicírculo e quadro branco escrito com os objetivos da unidade. O professor perguntava aos alunos como havia sido o final de semana de cada um. A participante de pesquisa Lúcia, que havia faltado à aula anterior, disse que tinha ido a um chá de bebê. O professor colocou essa palavra no quadro negro e modelou a pronúncia, "*baby shower*". Um outro aluno não participante da pesquisa, que era musicista, disse ter feito uma

apresentação durante o fim de semana em um clube noturno local. Pedro disse ter assistido à transmissão de luta livre com os amigos até as cinco horas da manhã. Todos em um clima de descontração seguiam falando de seus finais de semana, com algumas intervenções do professor. Hoje, parecia ter sido o oposto da aula anterior, até o horário de 16:30 a participante Antônia ainda não havia chegado. Quando o professor perguntou a turma sobre o que havia sido ensinado na aula anterior, para nossa surpresa, Pedro, que havia faltado, respondeu dizendo que havia estudado sobre o vocabulário envolvendo dinheiro e finanças e sobre as formas gramaticais utilizadas para falar de situações irreais. Era um indício de que havia tomado ciência ou quem sabe estudado o assunto que foi trabalhado na aula anterior e que havia sido solicitado para ser feito em casa há duas aulas anteriores. Lúcia, como também havia faltado à última aula, estava muito atenta e silenciosa, como se estivesse tentando ler e se familiarizar-se com o conteúdo que havia sido ensinado. De certa forma, observando Pedro e Lúcia, concluímos que embora alguns hábitos bons ou ruins possam ser fundamentais para definir um bom aprendiz de línguas, algumas situações contextuais fazem com que os comportamentos muitas vezes não sejam lineares, pois esperávamos que Pedro chegaria para a aula totalmente despreparado, e na verdade quem parecia estar um pouco "perdida" na aula de hoje, era justamente Lúcia, que se mostrou, até então, organizada com seus estudos.

Através do manual didático na página 144, começaram a correção do dever de casa, que havia sido solicitado na aula anterior, sobre os usos dos tempos do passado na língua inglesa para expressar ideias de subjuntivo, ou seja, situações irreais ou hipotéticas. A participante Ana parecia estar em dia com o dever de casa completo. O professor deixou bem evidente, na altura dessa quinta aula observada, a sua técnica de sempre retomar ao assunto que havia sido trabalhado na aula anterior, encorajando os alunos a explorarem suas estratégias de cognição, ou reativação da memória linguística. Alguns alunos recorriam às suas anotações, como Ana, por exemplo, evidenciando sua estratégia metacognitiva. No andamento da aula, a aluna Ana cometeu um pequeno erro de pronúncia que foi corrigido rapidamente pelo professor de forma sutil. A mesma repetiu a palavra corretamente logo após a correção, evidenciando não estar constrangida com o tratamento do erro utilizado pelo professor. Entendo aqui como um traço de estratégia indireta de ordem sócio afetiva, que poderia ser embasado pela crença de que não há problema em tentar e errar, visto que esse comportamento é fundamental para o bom aprendiz de línguas estrangeiras, reforçando a ideia de que é a função comunicativa da língua é mais importante que sua estrutura, que vai sendo lapidada conforme a interação vai acontecendo.

Por volta das 16h40 m chegou com atraso a participante Antônia, sentando-se, como de costume, ao lado da aluna Lúcia. O professor estava ensinando expressões que denotam a ideia de arrependimento (*regrets*) em língua inglesa, a qual faz parte dos tempos subjuntivos dessa língua, e a fim de melhor ilustrar o que seria a referida estrutura em língua portuguesa, recorreu a vários exemplos, para "If only" + past/ past perfect em português:

*"If only I had married for money."* (Ah se eu tivesse me casado por dinheiro.)

*"If only had a car."* ( Ah se eu tivesse um carro.)

Coube aqui uma reflexão, pois há alguns anos atrás, o uso do português seria condenado em sala, e acreditamos que sendo esta uma estratégia que se bem empregada, em momentos chaves e com moderação, poderia sim ser utilizado como ferramenta e, apesar desta pesquisa não objetivar estudar as crenças do professor e suas estratégias de ensino, evidenciamos que as crenças e estratégias dos alunos podem ser fortemente influenciadas por essa variante.

Continuando a realização da correção da tarefa de casa pertinente ao ponto gramatical mencionado, ambas Antônia e Lúcia responderam corretamente o exercício, evidenciando que tinham feito, como de costume, a tarefa em casa. Uma vez mais, o aluno Pedro, parecia muito atento, mas estava com a tarefa de casa incompleta. Em nenhum momento o professor chamou sua atenção por trazer os exercícios em branco, pois sempre quando tinha que responder, dava as respostas corretas para o exercício. Nessa aula já comecei a traçar um perfil de aluno para Pedro, seria um bom aprendiz de língua inglesa porque possuiria boas estratégias sociais e comunicativas, porém não parecia ser bom possuidor de estratégias metacognitivas para o estudo, com organização prévia, demonstrando ser este um ponto fraco, compensado pela sua grande facilidade de interação e aprendizagem contextual. Pedro, porém fazia sempre muitas perguntas ao professor, demonstrando interesse em aprender no momento da aula. Ele sabia utilizar bem seu tempo em sala para aprendizagem. Pedro perguntou, por exemplo, na aula de hoje por volta das 16h 55 m, o significado da expressão "*tight fisted*" (sovina), e o professor deu vários exemplos em inglês e o mesmo rapidamente compreendeu. Após a correção do dever de casa, o professor propôs uma atividade comunicativa abordando o vocabulário utilizado nas duas últimas aulas, sobre dinheiro e finanças, em que os alunos formaram duas fileiras, e em pares, iam trocando as filipetas de papel, alternadamente, para conversação. Podemos dizer que a atividade foi um sucesso e as perguntas eram bem elaboradas, fazendo com que todos os alunos se mostrassem

interessados em participar da referida atividade. Pareciam descontraídos, participativos e interessados na atividade. Na medida em que os alunos seguiam falando, o professor circulava por entre os pupilos e ia fazendo pequenas intervenções para corrigir pronúncia, o oferecer o auxílio de vocabulário, fiscalizando e encorajando a produção linguística dos alunos. Ana, em muitas ocasiões, recorria ao professor para sanar suas dúvidas rapidamente. Pedro também abordava o professor para resolver dúvidas e simultaneamente todos iam falando, interagindo, ao passo que os filetes de papel iam sendo passados de par para par, num rodízio de tópicos para conversação, com os alunos de pé, de frente uns para os outros em duas grandes filas. Os alunos em ocasiões distintas, recorreram à estratégia cognitiva de memória para recorrer ao vocabulário e expressões da atividade, pois já tinham visto aquelas palavras, portanto era uma atividade de fixação do conteúdo já trabalhado. Quando não sabiam, perguntavam para os outros colegas e também para o professor, o qual nunca dava a tradução imediata, ou a explicação óbvia, e sim, fornecia exemplos que possibilitassem a inferência dos alunos, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal, pois se tratava de assunto estudado e estimular a zona de desenvolvimento proximal dos alunos pela interação, faria com que os mesmos recuperassem os itens lexicais. Era evidente que estava assistindo à aula de um professor muito experiente. Era o casamento perfeito entre bons aprendizes, boas condições materiais de aprendizagem e bom professor.

O difícil aqui seria a definição acadêmica do que ser "bom", desprovido de juízo de valor. Eu diria então que essas três materialidades, (aluno, contexto e professor) faziam a situação de aprendizagem muito próxima daquela considerada idealizada, apesar do atraso de alguns alunos, a falta de dever de casa de Pedro ou momentos de cansaço natural de alunos ao término das aulas. Quer seja porque o professor sabia que estava sendo observado, quer seja pela sua reputação entre colegas e alunos pela excelência em tudo o que se compromete a fazer, as aulas do professor eram para mim também fonte de aprendizado linguístico e pedagógico. E aos alunos, não poderia ser diferente.

Nós poderíamos dizer que essa atividade, em que todos falaram simultaneamente, foi a atividade em que melhor conseguimos observar com mais facilidade a fluência dos participantes da pesquisa, pois tiveram que produzir muita língua em pouco tempo. Nesse momento reparávamos a evidência da competência linguística dos alunos por meio de seu desempenho. Usavam entonação correta para tirar suas dúvidas na hora de fazer perguntas, expressões corporais típicas do momento de conversação natural, sinais corporais e faciais de

alteração afetiva e mudança de humor, risos ou irritabilidade em relação à opinião do colega, por exemplo.

O tópico era sobre dinheiro, e para cada pergunta, os alunos sentiam a necessidade de ilustrar com suas vivências, davam exemplos de ordem pessoal, relacionavam o assunto com suas vidas, e tudo aquilo fazia sentido, pois boa parte dos alunos estão em fase de ingresso na faculdade, expectativas profissionais e logicamente o assunto que concerne dinheiro, finanças e posses materiais já faz parte de suas crenças pessoais, e nós compreendemos que desde que os tópicos relacionados não sejam muito polêmicos ou pessoais, os alunos precisam ser encorajados a produzir língua através de assuntos que ofereçam margem para opiniões e relatos de vida, valores, futuro profissional, como acontecia ali, em que todos tinham que falar sobre como se relacionam com o dinheiro em diversas situações. A gramática e o vocabulário brotavam naturalmente, e eram usados naquele momento como um meio para abraçar o universo individual de cada participante. A atividade durou por uns 20 minutos com muita conversação e interação. Alguns alunos conseguiam extrapolar mais que os outros, parecendo usar mais a imaginação. O desempenho dos quatro participantes da pesquisa foi bastante satisfatório, como Pedro mais risonho, Antônia mais séria, porém falando de forma clara, Ana solicitando sempre a ajuda do professor com vocabulário e Lúcia bastante comunicativa. Uma das alunas reclamou da temperatura da sala. O professor, "What would you like me to do?" (o que querem que eu faça) e Pedro respondeu de prontidão: "Could you lower down the temperature please?" (Você poderia diminuir a temperatura, por favor), e então houve uma admiração geral da turma pela resposta rápida de Pedro e uma das colegas disse a ele, "Very good". Pedro parece estar mais antenado nas coisas que são ditas em sala, parece ser um aluno mais responsivo ao professor, em termos de interação e oralidade, com uma compreensão auditiva muito acima da média.

Ao término da conversação, os alunos foram convidados a fazer uma atividade de gramática em pares, na página 51 do manual. Após alguns minutos, o professor iniciou a correção da referida atividade, um a um, e o professor ia aos poucos colocando comentários no quadro. O professor então nos entregou cópias das redações dos participantes, conforme havia nos prometido. O professor finalizou a aula requerendo aos docentes que realizassem as atividades referentes à lição no livro de exercício em casa, com a verificação do gabarito, chegando então ao fim da observação de aula.

## Aula 6 - 14 de novembro de 2013.

Alunos sentados em semicírculo, ambiente climatizado, e o professor começou a aula perguntando aos alunos sobre suas expectativas e trajetórias para seus futuros cursos universitários. O assunto gerou em torno de disciplinas difíceis, matérias que estudamos no colégio regular, e conteúdos sem aplicação imediata. O assunto surgiu porque os alunos Antônio e Pedro estavam reclamando sobre a dificuldade de seus testes tanto no segundo grau quanto na universidade. Seguiram revisando o vocabulário da página 51 do manual didático que já havia sido ensinado, com a correção do referido exercício, um a um, e Pedro em várias ocasiões, seguia dando as respostas solicitadas pelo professor. Tudo indicava que aquela tarefa de casa havia sido feita por Pedro para aquela aula. Na aula de hoje os alunos reproduziam os sons onomatopéicos das palavras, causando risadas e descontração, para palavras como *rattle*, *screech*, *sigh*, *whisper*, *whistle* e *blam*. (chocalhar, berrar, suspirar, cochichar, assoviar e explodir). O professor então escreveu no quadro as formas de se explicar moedas e seus nomes, (*one cent = a penny; 5 cents = a nickle; 10 cents = a dime; 25 cents = a quater*) e os alunos seguiam tomando notas. Após o término da atividade, o professor propôs um desafio para grupos de três alunos. O professor projetou na TV alguns trechos rápidos de filmes para que em grupo discutissem em inglês sobre o nome do filme em inglês. A atividade foi bastante longa, porém produtiva e os alunos estavam engajados em adivinhar e lembrar o nome do filme que estava sendo exibido. Atividade envolvia compreensão auditiva, vocabulário e conversação. Essa atividade exigiu dos alunos habilidades de memória e tradução, e conhecimento prévio acerca dos filmes escolhidos. Ao término da atividade, todos ganharam doces do professor. Os filmes trazidos pelo professor retratavam de certa forma, períodos da história, eram, portanto, filmes históricos, o que serviu como pano de fundo para a introdução da nova unidade 4A, cujo assunto de gramática seria o uso de marcadores de discurso, advérbios e expressões afins. Uma das alunas não participantes da pesquisa perguntou sobre o adjetivo referente à palavra *rebel*, e o professor escreveu no quadro, *rebellious*. O professor pediu aos alunos que completassem as lacunas de acordo com o áudio, sobre as cenas marcantes que seriam abordadas na lição. O professor então fez perguntas aos alunos sobre como as artes e o cinema podem retratar ou reinterpretar a história e de como tudo pode ser narrado segundo a perspectiva do vencedor. Um dos alunos lembrou o exemplo de Tiradentes, que foi um libertário mineiro que se rebelou contra a colonização da coroa portuguesa e serviu de bode expiatório, tendo sido morto, esquartejado e teve seus membros espalhados em todo o território nacional para causar medo nas pessoas.

Em vários momentos da aula, percebia-se que o professor buscava fazer pontes entre o assunto do filme e a história, assim como com a vida e a realidade cultural dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. Depois da discussão sobre as cenas dos filmes, seguiu-se com discussão de vocabulário, com participação dos alunos discorrendo sobre os momentos históricos retratados nas obras cinematográficas abordadas na aula. Então, o professor entregou as redações corrigidas aos alunos e solicitou aos mesmos que discutissem em pares seus erros. Terminando a aula, pediu aos alunos que fizessem as atividades do livro de exercícios. A atividade de vídeos e conversação durou muito tempo, e os quatro participantes da pesquisa falaram bastante, sempre se destacando perante os demais alunos. A aula terminou às 18h.

#### **Aula 7: dia 19 de novembro de 2013.**

Nesse dia chegamos com um atraso de 5 minutos para a observação. Como sempre a sala estava climatizada, com música ambiente e os alunos dispostos em semicírculo. O professor prosseguia com a correção da página 163 de exercícios estruturais. Os alunos estavam todos compenetrados. Embora as aulas em sua maioria fossem muito dinâmicas e bem elaboradas, havia momentos como esse em que era necessária a dedicação de tempo com os exercícios estruturais, pois a natureza desse curso era bastante acadêmica, visto que os alunos realizavam periodicamente alguns simulados que remetiam ao formato dos exames internacionais de proficiência, como os de Cambridge, Michigan e TOEFL, por conseguinte, não era possível ignorar quantidade de gramática que havia no livro para apresentação e consolidação das estruturas e de vocabulário. Estavam presentes nesse dia os participantes Pedro, Ana e Lúcia. Antônia estava ausente nesse dia. O vocabulário de que se tratava era relacionado à história bélica. Após um longo tempo de realização exercícios de vocabulário e após a verificação, o professor deu início a uma atividade oral através de filmes, envolvendo história bélica da Inglaterra. O professor projetou rapidamente na T.V. as imagens dos filmes mostrados na aula anterior, causando alguns risos bastante entusiasmados por parte dos alunos, e em seguida projetou mais uma cena, que duraria ao todo seis minutos, com pausas para debate, em que a rainha Elizabeth I era retratada ao meio do conflito da época entre católicos e protestantes, sobre a qual debateram em pares a seguinte pergunta:

*1) What was the relationship between England and Spain in 1585? 2) Why were the queen's subjects worried about her safety? (Qual era a relação entre a Inglaterra e a Espanha em 1585 e porque os súditos da rainha estavam preocupados com sua segurança?)*



Uma aluna não participante da pesquisa perguntou ao professor pela tradução de "subject" que tem vários sentidos, (súdito/ disciplina acadêmica/ sujeito gramatical ) e o professor deu o exemplo das palavras homônimas no português, 'manga'. (fruta/parte da blusa).

Seguia o trecho do filme e novamente os alunos tiveram que discutir em pares as seguintes perguntas:

3) *Why did Mary Stuart want Elizabeth's throat cut off?* (Por que Mary Stuart queria a garganta de Elizabeth cortada?)

4) *Why is queen Elizabeth angry at Sir. Washingham after his advice on marriage?* (Por que a rainha Elizabeth está brava com Sr. Washingham sobre seu aconselhamento a respeito de casamento)

5) *In order to produce an heir to the throne, the queen was suggested to marry a prince from another country. How many countries were mentioned?* (Para produzir um herdeiro, sugeriu-se à rainha que se casasse com um príncipe de outro país. Quantos países foram mencionados?)

Os alunos perguntaram pela tradução da palavra "heir" (herdeiro) e Ana deu o exemplo e a explicação em inglês na frente do professor, que a elogiou. Os alunos Pedro, Ana e Lúcia discutiam essas perguntas em diferentes pares. Foi uma longa atividade de vídeo, com consolidação de vocabulário e conversação. Um fato porém, bastante inusitado e divertido da aula, ocorreu quando o professor foi fazer a correção da pronúncia de uma das alunas que teve dificuldade em pronunciar os sons fricativos interdentais do *th* em inglês: [θ] e [ð]. A fim de modelar o primeiro seguimento do fonema, o qual não requer a presença de vogal por se tratar de uma consoante muda, o professor causou risos ao pedir a todos que repetissem a seguinte frase em português com a língua entre os dentes: "*Eu gosto de [θ]opa de ma[θ]inha*" (sopa de macinha). Foi um momento de descontração em que todos puderam associar a pronúncia correta com algo engraçado.

Ao término do debate, o professor propôs que cada par pensasse junto em algum filme ou alguma cena famosa que retratasse um período da história, que pudesse agregar entretenimento, mas que também, retratasse a história com veracidade. Depois de debaterem e expressarem suas opiniões, os alunos seguiam com suas ponderações, tendo a oportunidade de falar sobre filmes, cenas marcantes e o valor histórico do momento representado. Ao término da atividade, os alunos seguiram compartilhando com os demais e com o professor a

opinião sobre seus filmes escolhidos e suas justificativas para essa ou aquela escolha. À medida que iam realizando as apresentações, os alunos iam sendo corrigidos e auxiliados pelo professor quanto à pronúncia, entonação, e vocabulário, sempre utilizando o quadro branco. Um aluno fez perguntas ao professor sobre palavras "tabu" e palavrões e o professor começou a dar exemplos à medida e que os alunos iam perguntando mais e mais. Parece haver uma curiosidade natural entre os adolescentes de aprender essas palavras que geralmente causam embaraço, mas que por fazerem parte da língua, também precisam ser abordadas em algum momento, e naturalmente, isso causa risos entre os aprendizes. A aula terminou com um mini teste nos seus últimos 30 minutos com questões de proficiência linguística, e os alunos, então, tiveram que fazer o referido teste individualmente. Estando os alunos silenciosos e compenetrados, o professor forneceu-nos uma cópia das questões utilizadas na atividade comunicativa anterior que havia suscitado satisfatória interação oral entre os aprendizes.

## ANEXO 2 – ATIVIDADE COMUNICATIVA AULA 19 DE NOVEMBRO

### Advanced 1 - File 4A: History goes to the movies

#### Part A: Movie Scene

- 1) What is the relationship between Spain and England like back in 1585?
- 2) Why are the Queen's subjects worried about her walking around in public?
- 3) Why does Mary Stuart (the Queen of Scots) seem to want Queen Elizabeth's throat slit?
- 4) In order to produce an heir it is suggested that the Queen should find a husband in other nations. How many different countries does Sir Walsingham (Elizabeth's advisor) mention?
- 5) Why is the Queen angry at Sir Walsingham after their conversation about marriage?

#### Part B: Making-off

- 6) Why did the director choose palaces and cathedrals where the stone was a lighter, whiter color?
- 7) What kind of problem did the crew have in terms of schedule and the cathedral?
- 8) Why does the production designer (Guy Dyas) say that Wells Cathedral has a feminine quality as opposed to Durham's?
- 9) What is the name of the bridge where they shot the barge sequence in the canal? Is it faithful to the period the movie was set or did they have to renovate it?
- 10) What problems did the location manager (Neil Daubeny) and the production designer mention about shooting scenes in modern cathedrals?

(FORNECIDO PELO PROFESSOR)

### Aula 8, do dia 21 de novembro de 2013

Como de costume, havia música ambiente, a sala estava climatizada e havia hoje apenas dois alunos presentes até o horário de 16h30 minutos, dentro os quais, estava Lúcia, que demonstrava ter feito todas as tarefas que o professor havia passado como dever de casa na aula anterior, e, portanto participava ativamente da correção da tarefa de casa, respondendo a todas as questões que o professor perguntava. Por volta das 16h40 m chegou mais um aluno, não participante da pesquisa. A aluna Lúcia perguntou sobre o significado da palavra "rake", e o professor desenhou um rastelo no quadro negro. Seguiram corrigindo as atividades da página 54, do livro de exercícios, para a correção e verificação, e boa parte dessa aula foi em torno do vocabulário em contexto apresentado na página 55, na atividade *Lexis in context*, (*fact ou faked*) ( fatos e invenções contados em filmes).

Eram quase 17h quando seguiram com a atividade de compreensão auditiva, em que os alunos tiveram que ouvir um crítico de cinema falar sobre a veracidade de dois filmes históricos: Titanic e Coração Valente (*Brave Heart*). O exercício era em inglês britânico e o crítico de cinema apresentava sua opinião sobre o quê era verdade e o quê parecia ter sido inventado nesse filme, com boa entonação, e havia uma grande quantidade de vocabulário técnico relativo ao cinema. Foi realmente uma pena que os alunos não estavam todos presentes nesse dia, pois a quantidade de vocabulário abordada foi muito grande. Foi dada uma pausa no meio da tarefa para que os alunos pudessem verificar suas respostas em pares, sobre aquilo que havia sido falado em relação ao primeiro filme, o Titanic. No momento em que os alunos compararam suas respostas, houve bastante interação e produção linguística, os mesmos tiveram que justificar suas respostas. Lúcia foi a única aluna da sala a justificar suas respostas com uma produção linguística mais elaborada, visto que os outros três participantes da pesquisa haviam faltado. Uma vez mais, o professor usou a técnica da "sopa de massinha" para corrigir a pronúncia dos alunos em relação à correta pronúncia do *th*. Seguiu-se então aos comentários do crítico sobre o segundo filme a ser abordado, *Brave Heart*, e, novamente, Lúcia parecia responder a todas as perguntas, destacando-se dos demais alunos presentes, quando a mesma pediu ao professor se, ao término da aula, ele poderia fazer algumas correções, se fosse necessário, em uma carta que ela havia feito aos amigos intercambistas estrangeiros que iriam ficar em sua casa, hospedados, pelo programa *Dinner's club*. Nesse momento, lembramo-nos que sua irmã mais jovem, por ter nossa aluna, comentava que todos os anos eles recebiam falantes de língua inglesa em sua casa, e então pudemos inferir que essa vivência com estrangeiros em sua casa falantes de língua inglesa poderia ter sido um fator

motivacional e de interação que teria contribuído para que Lúcia quisesse aprender o idioma inglês com tanta velocidade, para poder se comunicar com seus amigos estrangeiros, que todos os anos se hospedavam em sua casa nos meses de verão. Essa inferência somente poderia ser constatada depois da aplicação dos questionários e da entrevista semi-estruturada para cruzamento e análise dos dados.

Então o professor terminou a correção da atividade no quadro, conferindo com os alunos as respostas corretas da atividade de compreensão auditiva, e uma vez mais o professor repetiu a atividade dando pausas, para que os alunos pudessem dessa forma verificar os pontos que não tinham ficado muito claros na hora em que se reproduziu o segmento para a compreensão auditiva na primeira vez. O professor terminou a aula, que hoje contou apenas com a presença de três alunos, entre os quais a participante Lúcia, que recebe intercambistas estrangeiros em casa com frequência, por meio do incentivo dos pais.

#### **Aula 9: 26 de novembro de 2013.**

Essa aula não pode ser observada pelo seguinte motivo; devido à paralisação do transporte público\_ ocasionado por greve dos metroviários, nós precisamos, na ocasião, sair muito cedo para o trabalho - no centro interescolar de línguas do Guará, CILG- onde lecionamos às 19 horas. Por isso, não entramos em sala nesse dia, devido à necessidade de sairmos com 2 horas de antecedência para evitarmos o congestionamento do horário de pico, pois o trânsito ficou muito congestionado por conta da excessiva frota de veículos particulares em circulação.

#### **Aula 10: 28 de novembro de 2013**

Uma vez mais as carteiras dispostas em semicírculo, sala climatizada e música ambiente. Quadro branco com as anotações dos objetivos da aula de hoje, que seriam basicamente uma revisão geral de tudo o que foi visto para as avaliações que seriam aplicadas na semana posterior. A aula de hoje foi um misto de reflexão e observação que nos deixaram, de certa forma, críticos em relação ao nosso próprio trabalho. Nessa aula de hoje estavam presentes os participantes da pesquisa Lúcia, Antônia e Pedro. O professor deu início à revisão gramatical, e fez revisão do vocabulário e das expressões que seriam abordadas na avaliação. Lúcia e Antônia, como sempre, respondiam a tudo o que era perguntado, demonstrando terem feito o dever de casa. Pedro, por outro lado, parecia estar completando com as respostas o exercício no momento da correção, mas estava concentrado no que o

professor dizia. Nesse dia, quem estava ausente era a participante Ana, que parecia ter ido tomar providências para sua mudança eminente para a África do Sul, segundo o comentário de um aluno. O exercício que estava sendo corrigido era sobre marcadores discursivos, (*discourse markers*). Pedro fez perguntas de vocabulário, Antônia seguia fazendo suas anotações, como sempre, muito concentrada, e Lúcia respondiam a todas as outras perguntas. O professor seguia anotando na lousa as suas respostas. Constatamos que nesse nono dia de observação, alguns comportamentos se repetiam de forma linear pelos participantes observados.

Começamos então perceber que, por se tratar de um curso muito acadêmico, seria natural que muito tempo fosse gasto com exercícios gramaticais e de vocabulário, e também foi necessária muita disciplina por parte dos alunos para a realização das tarefas de casa. Essas atividades que exigiam certa organização para o estudo e a aprendizagem não eram as favoritas do aluno Pedro. Antônia, por sua vez, era menos comunicativa nas atividades orais, mas era perfeccionista em tudo o que fazia, e, embora falasse menos, sempre demonstrava um domínio muito bom do idioma.

Algumas estratégias ficaram bem claras em momentos de conversação oral, como as estratégias de compensação, a de evitar uma palavra difícil (*avoidance*) ou que não lembra utilizando-se outra, parafrasear, tradução, mímica, expressão facial/corporal, que estiveram presentes durante os momentos de interação. Uma quinta aluna, \* Ligia, embora não houvesse sido escolhida como participante da pesquisa, pois apresentava uma certa dificuldade na fala, destacou-se nas aulas por e na de hoje em particular, pois era uma das alunas que mais fazia perguntas ao professor, demonstrando muito interesse, motivação e participação nas aulas, como forma de compensar aquilo que ainda não dominava, o que nos fez refletir sobre o bom aprendiz como sendo aquele que se encontra ciente de suas limitações e utiliza de outras estratégias para poder acompanhar a turma e assim otimizar sua aprendizagem. O bom aprendiz não pode apenas um sujeito pronto, que já sabe tudo, pois esse sujeito, acreditamos, não nos acrescenta tanto quanto aquele que não sabe a língua, quer aprender, encontra-se motivado e começa a criar suas próprias estratégias ou as incorpora de terceiros através da interação, resignificando suas crenças e evidenciando o processo. A decisão de permanecer com os quatro "bons" aprendizes iniciais, permaneceu porque todos possuíam o mesmo perfil ideal de produção linguística esperada para o nível e por uma questão de delimitação e de critérios assumidos a priori, porém os quais, nessa altura da pesquisa, reconhecemos não fazerem justiça ao aluno mediano que também se esforça e que de fato constitui a maioria dos

nossos alunos, longe de estarem numa situação ideal de aprendizagem, ou com características que os tornam especiais ou diferentes. Seria muito fácil ensinar Pedros, Anas, Lúcias e Antônias, mas nossas turmas são repletas de Lígias e tantos outros que merecem nossa atenção. Nossas reflexões serviam nesse momento para que pudéssemos pensar, o que estaria por trás das escolhas assumidas por nós para a realização dessa pesquisa e desses participantes?

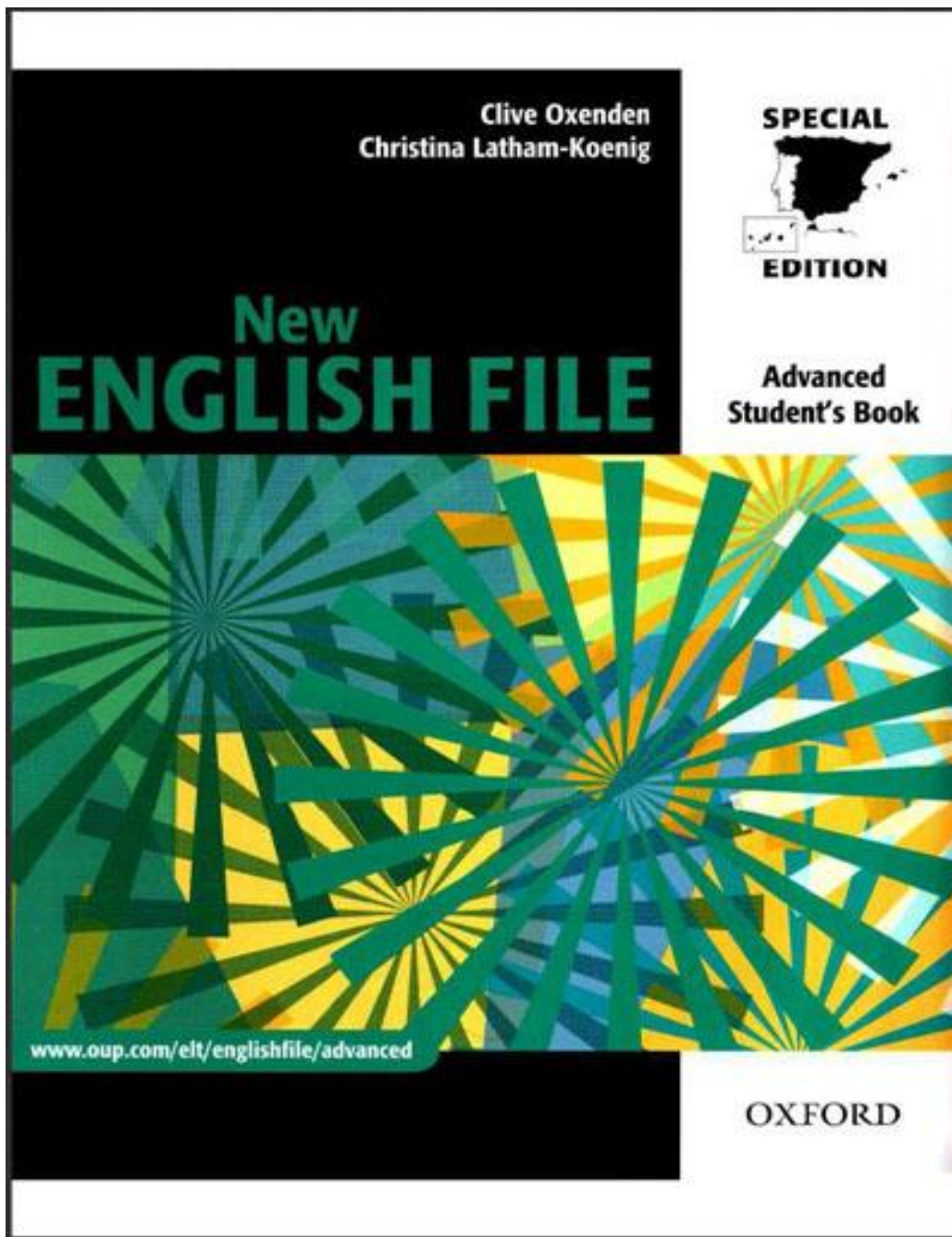
De volta à observação, percebemos que havia um clima de camaradagem entre os alunos e professor, e achamos que essa foi a característica mais marcante que havia nas aulas, como na aula de hoje em que \*Ligia, deu uma resposta errada que soou muito engraçada e todos riram "com ela", e não "dela". Ao término da correção do exercício de marcadores discursivos, o professor deu continuidade a uma atividade a que ele chamou de *Caixa de Pandora*. Na referida caixa, havia expressões, léxico e vocabulário referente aos conteúdos que tinham sido ensinados e os alunos foram, um a um, pegando as filipetas de papel com conteúdo a ser revisado, em pares, podendo consultar o livro caso quisessem. O aluno Pedro, com preguiça de verificar no livro didático, perguntou ao professor pela palavra bélica *besiege*, (isolar) mas o professor não lhe deu a tradução da palavra, mostrou ao mesmo onde estava no livro para que ele pesquisasse. Pedro parecia muito a vontade para burlar as regras da atividade. Lúcia também perguntou algo ao professor que a fez abrir o livro na página onde a palavra seria encontrada, em seu contexto. Tratava-se de uma atividade metalinguística, em que os alunos usavam a língua para explicar a própria língua, percebi também que nessa atividade os alunos usavam muitas paráfrases para explicar termos e léxico que ainda não dominavam. Os alunos receberam então o resultado dos míni testes realizados na semana anterior, fizeram seus comentários e tiraram suas dúvidas. Nesse dia, Pedro encontrava-se mais relaxado e foi surpreendido falando português pelo professor, e então o professor começou a interrogá-lo sobre o término da atividade, e Pedro parecia não saber boa parte das perguntas. Após a sabatina de perguntas, o professor fez com que abrissem o livro e continuassem a atividade de revisão com as filipetas. Foi o único momento em que houve de fato o uso do português de forma não bem vinda em sala e foi reprimido pelo professor, gentilmente, visto que os alunos possuem fluência para explicar suas ideias e dificuldades em inglês através do inglês.

Um momento embaraçoso aconteceu quando o aluno Pedro virou-se para nós para perguntar pela tradução da palavra "*Scold*" (ralhar, chamar a atenção) em português, e nesse momento ficamos sem reação, pois não sabíamos se deveríamos responder, por questões

éticas, então sugerimos a ele que olhasse no dicionário, quando o professor novamente chamou sua atenção. Concluímos, portanto, que Pedro não tem qualquer embaraço em resolver suas dificuldades linguísticas perguntando a quem sabe mais. Ele possui um senso de pragmatismo diferente das outras participantes, nenhuma vergonha de errar ou de se expor, achando graça de tudo, até de si mesmo. Não saberia precisar se essa ousadia seria por conta de sua nacionalidade italiana, sua idade, ou pelo fato de ser homem, ou uma característica individual com suas crenças e estratégias ou um conjunto de tudo isso. Precisávamos entrevistá-lo e realizar os questionários fechados para tecer maiores conclusões. Essa atividade de revisão com filetes de papel seguiu-se até as 17h 20m e uma vez mais, o professor chamou a atenção de Pedro por não estar usando o livro como deveria ser feito, para consultar e relembrar o contexto de uso das palavras a serem revisadas na dita atividade apelidada de "caixa de Pandora". Pedro já parecia mais impaciente, cansado e ansioso nessa última aula que antecedia as suas férias, e em isso ficou muito visível quando comentou com seu colega de conversação : *"I need a vacation, man"*. O professor realizou a atividade até o horário de 17h45m e logo em seguida falou de algumas diretrizes para as avaliações que seriam dadas na semana seguinte, em pares, quando pedimos ao professor se poderíamos ter acesso às gravações dos alunos e às suas provas escritas para documentar melhor o resultado da referida pesquisa, e também verificar o desempenho e as estratégias utilizadas pelos participantes durante a prova oral. A aula terminou pontualmente as 18h e estávamos com a sensação de parte do dever cumprido, embora tenhamos observado apenas 9 das 10 aulas a que nos propusemos, as quais, porém, ofereceram material substancial para seguirmos com a pesquisa.

ANEXO 3

MANUAL DIDÁTICO ADOTADO PELA IE



(Quadro nosso)



### APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Ana	Pedro	Lúcia	Antônia
1 – Descreva a sua trajetória de aprendizagem do ILE.	1 – Descreva a sua trajetória de aprendizagem do ILE.	1 – Descreva a sua trajetória de aprendizagem do ILE.	1 – Descreva a sua trajetória de aprendizagem do ILE.
2 - Como manteve contato com o ILE durante os anos em que não estudou a língua?	2 – Por que quis aprender o ILE?	2 – Durante todos esses anos você apenas estudou o ILE aqui? Já viajou para o exterior?	2 – O que mais você pretende fazer em relação ao seu inglês? Por quê?
3 – De onde vem esse interesse pela literatura em ILE conforme constatei em suas aulas?	3 - Você acha que pelo fato de falar igualmente bem o italiano e o português como línguas maternas, isso te ajudou com o ILE?	3 - Você realiza outras estratégias para desenvolver suas habilidades fora da sala de aula? Quais?	3 - O que mais te motiva para aprender?
4 – Quais estratégias você utilizou para te ajudar a desenvolver as outras habilidades?	4 – Quais são os seus pontos fortes e fracos como aluno?	4 – Quais são os seus pontos fortes e fracos como aluno?	4 – Quais são os seus pontos fortes e fracos como aluno?
5 – Então você ouve o inglês enquanto realiza outras atividades?	5 – Como você estuda para as provas escritas?	5 – Fale sobre os estrangeiros que você recebe em sua casa.	5 – Além de assistir a filmes e ouvir música, em que momento você usa a língua fora da sala?
6 – Andréia qual o melhor método de estudar? Você está satisfeita com sua maneira de aprender?	6 – Você acha que comunicar-se oralmente seja mais importante do que aprender gramática? Por quê?	6 – Você também tem planos de fazer um intercâmbio fora do país?	6 – Em sua opinião, qual seria o melhor método de ensino para o desenvolvimento das quatro habilidades?
7- Fale sobre esse intercâmbio para a África do Sul. Por quê?	7 – Em quais momentos fora da sala de aula você utiliza o inglês atualmente? Qual a sua vivência com o ILE? E o que pretende fazer no futuro em relação ao Inglês?	7- Por qual motivo você acha importante morar ou estudar fora, embora tenha aprendido muito bem aqui nesse instituto?	7 – Percebi que você apesar de ser muito atenta, costuma ser mais compenetrada em sala de aula, sempre folheando páginas das lições futuras em sala de aula. Por quê?
8 – O que você recomendaria para uma pessoa que queira obter a fluência que você conseguiu?	8 – Fale sobre o seu intercâmbio recente, experiências, amigos, relacionamentos, suas motivações.	8 – Em sua opinião, qual a melhor forma de desenvolver as quatro habilidades?	
	9 – Qual a melhor forma de aprender as 4 habilidades?	9 – Como você estuda? Qual a sua rotina de estudo de ILE?	

(quadro nosso)

## APÊNCICE 6

### SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO

[ ]	Comentário do pesquisador.
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
(( ))	Substituição de termos a fim de preservar a identidade do participante.
...	Pausas
?	Entonação ascendente ou pergunta.
((minúsculas))	Comentários do transcritor.
...	Qualquer pausa.
( palavra )	Hipótese do que ouviu
(*)	Uma palavra não compreendida.
(**)	Duas palavras não compreendidas.
<b>MAIÚSCULAS</b>	Ênfase.
<i>Itálico</i>	Palavras estrangeiras.
[...]	Partes omitidas ou indicações de recorte ou excerto de um trecho maior.
<b>Ah, oh, ahã, eh</b>	Fáticos
/	Truncamento
::: ::	Prolongamento de consoante ou vogal
-- --	Comentários que quebram o assunto, desvio temático.
<b>E</b>	Entrevistador.
<b>P</b>	Participante entrevistado.

(Quadro nosso)

## APÊNDICE 7

### Transcrição da entrevista de Ana em 5 de dezembro de 2013

**E** - gravação com a aluna [...]... do nível avançado 1... professor [...] para projeto de pesquisa junto ao PPGLA ... mestrando... Marcelo Carmozini.... Ana... é::... me dê uma breve descrição da sua trajetória de aprendizagem de língua Inglesa...

**P** - é:: eu comecei a estudar inglês ainda adolescente...fiz... estudei no CILT... em Taguatinga ...fiz o curso completo... e depois fiz três anos de Casa Thomas Jefferson ... é::... durante este período eu tava na graduação... não tinha como ter muito tempo pra me dedicar à língua.... mais tarde... já aos trinta anos... eu retomei aos estudos na [...] e hoje tenho me dedicado mais... é:: já estou há dois anos e meio na [...]

**E** - Ana ... uma outra pergunta... durante esse período em que você ficou parada... houve uma ruptura aí entre o momento em que você estudou até os trinta anos... você manteve contato com a língua ...de alguma forma?

**P**- sim... eu mantive contato com a língua por meio de textos... porque:: -- eu fiz pós graduação na área de história-- então eu sempre lia textos em inglês... e:: --às vezes ouvia música-- viajei muito... mas nessas viagens a gente usa a língua... mas parcialmente... já que eu viajei com pessoas que falavam português... e:: agora MAIS recentemente...é::... que eu tenho usado mais... em razão do meu interesse de querer estudar a língua mais profundamente...

**E**- em alguns momentos durante as aulas... percebi que você sempre mencionava:: livros em língua inglesa que você havia lido... principalmente... em uma das unidades.. em que foi trabalhado o assunto de livros de literatura.... a que você deve esse interesse em leitura em língua inglesa..? de onde vem isso? por que você continua lendo TANTo livro em inglês.. ?

**P** – é:: mais recentemente depois que voltei a estudar inglês agora.. é que eu decidi que REALmente queria ganhar fluência na língua... tanto a fluência oral quanto a fluência na leitura dos textos... é... aí eu resolvi então que todos os livros que estivessem disponíveis em língua inglesa e que fossem do meu interesse... eu iria ler em língua inglesa... e não mais em português.... inclusive... eu comprei esse novo equipamento *Kindle*... que só tem livro em inglês... então eu estou fazendo um esforço maior agora para a leitura... é... em língua inglesa....

**E** - então a leitura foi basicamente uma estratégia que você adotou.... em relação às outras habilidades... vendo que a leitura foi realizada.... mas... em relação às outras habilidades... como a oralidade... a compreensão auditiva.... e a própria fala... você acha que

inconscientemente... talvez... você tenha também... conquistado... alguma estratégias pra:: que você continuasse a desenvolver essas OUTRAS habilidades?...

**P** - é:: em relação a fluência... né::... a oralidade... acho que é o ponto mais difícil e também o meu ponto mais fraco.... então ... acho que a leitura ajuda por conta do vocabulário... mas ela não é definidora... é... uma coisa que utilizei ...é::... falar mais inglês... eu decidi falar mais inglês.... meu namorado fez um intercâmbio para Austrália e ...geralmente a gente se comunica em inglês... é um pouco difícil no cotidiano... mas a gente tenta se comunicar só em inglês.... e eu ouço agora atualmente também... eu tenho me dedicado a audição de música em inglês.... sempre quando vou correr de manhã.... ou vou ao trabalho de carro.... tenho utilizado mais a músicas em inglês para ouvir.... coloco na rádio.... pra conseguir ouvir e falar melhor....

**E** - em relação `a sua percepção da língua... você diria que então você não PARA a rotina apenas para estudar inglês.... você realiza outra atividade concomitante com o contato com a língua.... seria isso ? ...você trabalha e ouve língua.... dirige e escuta música.... seriam então estratégias paralelas as outras atividades que você realiza?....

**P**- isso... além de ouvir música enquanto eu corro ou enquanto eu dirijo... eu dedico tempo para estudar a língua... sempre que tem aula eu... é:: leio a lição antes... faço as atividades do texto antes e estudo no livro antes... é... de exercícios.... então estou tentando colocar essas atividades no meu cotidiano.... é além da música... e de ouvir...

**E** - Ana mais uma pergunta.... é... qual o melhor método ou forma de::.. de estudar? você acha... você está satisfeita com a quantidade de...de horas que você estuda... você tem sentido esse progresso... qual a melhor forma de você melhorar as quatro habilidades da língua? a oralidade... a compreensão auditiva... a leitura e a escrita? tem alguma coisa que você ainda não faz que você gostaria de fazer?....

**P** - (Risos) bem...eu acho que eu gostaria de me dedicar mais.... de ler mais... de ouvir mais... mas o que eu acho que eu gostaria de fazer mais seria falar mais a língua... com outras pessoas... ter mais contato... acho que isso ..é a questão mais importante.. e que fica mais faltando... porque as aulas.. apesar de serem MUITO boas... o momento em que se fala é.. um momento pequeno... uma parte pequeno da aula... porque é claro que você tem dar a oportunidade para os outros colegas e...-- tem que fazer—é::.. as outras atividades... de escrita e audição....

**E**- você está indo fazer um intercambio na África Sul.--você se organizou pra isso-- parte desse interesse pelo inglês... já era de certa forma.. devido a necessidade ou interesse profissional de fazer esse intercâmbio... você já pensava nesse intercâmbio como fator MOTIVACIONAL para estudar a língua? ...

**P**= sim... fazer o intercâmbio pra mim... foi uma...-- só agora eu pude fazer-- mas desde adolescente ...quando eu comecei a estudar a língua...-- eu gosto muito de estudar línguas-- fiz outras línguas inclusive-- estudei espanhol e francês... por algum tempo... e essa ideia sempre esteve em minha cabeça... a mais tempo.. e.. só agora eu pude fazer eu acho que e

uma experiência importante... não só para você manusear a língua com mais qualidade... mas também pra você ter experiências com outras pessoas... com outras culturas... acho que tudo isso agrega na condição de estudante... na condição de pessoa mesmo... como experiência de vida e de estudo... que aí você vai estar numa condição muito particular... lidando com a língua de uma forma muito específica...

**E-** uma ÚLTIMA pergunta... o que você daria de conselho para uma pessoa que ...de repente...queira obter a sua fluência que você obteve.... em poucas palavras o que você recomendaria para a essa pessoa?....

**P-** eu recomendaria estudar diariamente a língua.... ouvir as pessoas falando em língua inglesa... ouvir vídeos... ouvir cursos de universidades estrangeiras... ver vídeos... escutar músicas e fazer muitos exercícios...

**E-** Ana muito obrigado.... terminamos aqui então a nossa entrevista para a coleta de dados....

**E-** não há de que...

## APÊNDICE 8

### Transcrição da entrevista de Pedro em 05 de dezembro de 2013

**E-** entrevista com aluno Pedro... do Avançado um... para coleta de dados para a pesquisa em linguística aplicada no PGLA, junto a universidade de Brasília... Pedro muito obrigado pela colaboração... eu gostaria que você expressasse a sua autorização para que essa entrevista possa acontecer e a coleta de dados...

**P-** eu [...] aluno do avançado 1.... autorizo o Marcelo a gravar essa entrevista...

**E-** muito obrigado... Pedro... primeiramente.. me dê uma breve descrição de sua aprendizagem... por quê você quis aprender inglês... de onde vem essa vontade de estudar inglês?

**P-** bom.... muitas pessoas em minha família são casadas com estrangeiros... essas coisa... eu mesmo sou estrangeiro... nasci na Itália... e o meu sonho é trabalhar com relações internacionais.... pra isso eu preciso de muitas línguas....

**E-** qual sua idade Pedro?....

**P-** eu tenho 17 anos... por isso já tenho o italiano... o português... e o inglês como sendo a língua mais falada no mundo... eu vejo como uma porta de entrada para muitas coisas...

**E-** você acha que pelo fato de ser italiano e já ter aprendido também o português tão bem... você acredita que de repente isso ...talvez tenha despertado alguma facilidade cognitiva para a aprender uma terceira ou talvez quarta língua estrangeira?....

**P-** sim... acho que isso ajuda DEMAIS... porque quase todas as línguas vem do latim... né:... então... você pode associar muitas palavras do inglês... o italiano... o português... e não só essas três línguas mas pretendo aprender também mais duas... que seria o francês e o espanhol... justamente por causa das... das relações internacionais....

**E-** Pedro.. na sua opinião... quais são os seus pontos fortes como aluno... o que você acha que você faz de bom que contribuiu para a sua aprendizagem e: quais são aqueles pontos fracos que você: acha que você... deveria melhorar para você atingir ainda um nível meLHOR de inglês...

**P-** bom o meu ponto forte nas aulas seria mais... é:... a oralidade... que eu sou bem extrovertido... eu sempre procuro manter um bom relacionamento como o meu professor... por exemplo.... o professor aqui é um dos melhores professores que eu já tive... e a aula dele é fantástica.... estou realmente aprendendo DEMAIS com ele... mas em questão de ponto fraco

mesmo... não dele... seria o estudo da gramática... porque geralmente eu tenho interesse em falar mais do que escrever.... aí acaba pesando mais pra oralidade do que pra gramática...

**E-** quando você tem necessidade de estudar pra um teste..... quando você sente que tem uma avaliação.... como é que você se organiza... em algum momento você para um pouco pra estudar pelo menos... um pouco as coisas que você julga mais importante... ou você sempre só presta atenção mais na parte oral e nunca para pra estudar... de fato a parte escrita da língua ou gramática?...

**P-** bom... sinceramente... eu pego mais na véspera da prova... um dia antes... dois dias antes.... eu estudo muito mais vocabulário do que a gramática em si... porque interpretação de texto... essas coisas... sempre pesa mais nas provas e essas coisas de gramática... deixo como segundo plano...

**E-** então você entende... que na sua cabeça... que o vocabulário ... de repente e a função comunicativa da língua são mais importantes do que... de repente a parte estrutural... a parte da gramaticalidade da língua?....

**P-** e... meio realmente isso que você falou... pra mim ...a parte gramatical e mais na formalidade... porque eu procuro aprender também gíria dos Estados Unidos... porque quando eu vou pra lá ou pra outro país você não vai usar aquele inglês... inglês mesmo gramatical... você tem as contrações... essas coisas... e eu procuro aprender essas partes...

**E-** Pedro... em que momento fora de sala de aula você utiliza o inglês... atualmente?....

**P-** bom... atualmente --eu fiz intercâmbio esse ano eu tive muitos... eu conheci muitos amigos da Espanha... China... esse povo todo-- e eu me comunico com eles quase todos os dias... por *whatsaap*... eu sempre falo em inglês e já treino minha gramática... e o marido da minha tinha... por parte de mãe... é da Nova Zelândia... então ele sempre está lá em casa e o português dele não é muito bom e eu sempre traduzo pros meus pais o que ele esta falando.... essas coisas...então o inglês está bem presente na minha vida....

**E-** então de certa forma ...você poderia afirmar que você tem uma certa vivência com a língua... além do que o que a gente tem aqui em sala de aula... seja conversando pelos seus amigos de intercâmbio ou traduzindo o seu tio em casa?....

**P-** sim....

**E-** eu queria que você nos falasse um pouco sobre o seu intercâmbio.... como foi essa experiência pra você... soube que você chegou até a conhecer uma namorada lá e utilizou a língua com ela....

**P-** bom... sim... (risos)

**E-** como FOI essa experiência? ...pra gente é importante saber os fatores motivacionais que te prenderam à língua....

**P-** bom.... tive DOIS relacionamentos mas foi com brasileiras.... então a gente falava em português... depois teve uma outra por quem me interessei... a gente não chegou a namorar... mas gostei muito dela e falava muito com ela em inglês.... e assim... no início do intercâmbio você fica meio perdido... porque ah::... você acha que não é capaz d falar... eles falam muito rápido o inglês... bem diferente de como a gente fala em sala de aula... mas com o tempo de uma semana mais ou menos você já pega.... porque você fica com a família..... você tenta usar a língua e isso ajuda demais no seu crescimento dentro da língua... na sua fluência.

**E-** Pedro.... mais uma pergunta... na sua opinião qual é a melhor forma... o melhor método de aprender uma língua estrangeir... você que teve que aprender o português... agora o inglês e ainda quer aprender o francês e outras línguas... qual a melhor forma de estudar e desenvolver as quatro habilidades de forma harmoniosa... falar.. ouvir.. ler e escrever?

**P-** bom acho que falar e ouvi... é de se fazer mais na aula... eu acho que as atividades de interação com o professor -- sem focar muito na parte do livro-- que nem o João faz de criar atividades... tentar ser.... falar sobre o final de semana... que ele sempre pergunta como é que foi... isso acaba te estimulando a falar sobre um assunto interessante... sabe... agora escrever e ler... eu acho que é mais por parte do aluno... o colégio também... pode influenciar... por exemplo... ah:::... começa tipo... comece a ler esse livro... esse livro aqui com menos páginas... já que você esta começando a estudar essa língua agora e faz uma redação de poucas linhas no início... e ai vai aumentando gradativamente... pra estimular o aluno a desenvolver essa habilidade... acho que é isso... basicamente....

**E-** como é que você se vê em relação ao futuro do seu inglês.... você acha que você ainda vai morar fora mais um tempo pra se aprimora... ou pensa de repente em fazer uma faculdade ou até uma pós graduação... em um país de língua inglesa.... como e que você se projeta em relação ao seu inglês...

**P-**tenho fortes interesses em morar em um país que fale língua inglesa... porque meu sonho sempre foi com as relações internacionais...(convicção) um meio de poder conhecer o mundo inteiro.... e o inglês sempre ajuda....., porque... praticamente tem pessoas do mundo inteiro que falem inglês... isso facilitaria muito... e é isso...

**E-** você acha fundamental morar lá pra aprender inglês no país onde se fala inglês... ou não necessariamente... você já pode chegar lá com uma certa fluência que te permita fazer as coisas que você precisa ?....

**P-** acho que ambas as coisas.... por exemplo... você pode chegar lá sem falar nada como tempo vai pegando.... e é um grande avanço cultural... também.. você conhecer outras culturas... e uma pós graduação eu tenho muito interesse em fazer... não SÓ em país que fale a língua inglesa... pode ser outro também... como o italiano... por exemplo....

**E-** Pedro... muito obrigado ... concluída a entrevista...

**P-** valeu...



## APÊNDICE 9

### Transcrição da entrevista de Lúcia em 05 de dezembro de 2013

**E=** entrevista com a aluna [...] dezessete anos... aluna do curso de inglês avançado um... da [...] unidade asa norte... para fins de coleta de dado para pesquisa junto ao PPGLA da universidade de Brasília.... Lúcia muito obrigado pela sua participação... eu gostaria que fosse primeiramente.. me autorizasse a reprodução desses dados... sendo que seu nome não será utilizado....

**P=** ok...eu autorizo esta gravação...

**E=** Lúcia você poderia nos fornecer uma breve descrição de sua trajetória aprendizagem?...

**P=** eu comecei meu inglês aqui na (...) desde o juvenil um...eu não fiz o kids... porque os meus pais acham que para a criança ter responsabilidade para fazer um estudo do inglês ela tem que tem que começar com uns doze anos de idade... porque eles acham que antes ela não e muito responsável ainda.... a minha prima também me ajudou muito... ela e mais velha... ela faz inglês... ela sempre me incentivou a procurar as coisas... ela mora longe mas a gente conversava pelo computador.... eu acho que o que me ajudou também foi que o meu juvenil um foi muito bom aqui pra mi... eu gostei muito... minha professora foi a [...] (instituição de ensino -IE) nem sei se ela ainda trabalha aqui... foi muito bom pra mim porque eu peguei gosto pela aula de inglês....

**E=** ao longo desse período então você só estudou inglês só nesse instituto de idiomas... você nunca viajou pra fora?....

**P=** não eu nunca viajei pra fora do país... eu nunca saí e o único lugar onde eu faço inglês é aqui mesmo...

**E=** você realiza outras atividades ou realizou como estratégia de aprendizagem durante a sua trajetória para que você tivesse contato como o inglês fora da [...] (IE)...

**P=** sim eu sempre gostei de assistir series... filmes... a maioria são americanos.... eu gosto MUITO de assistir filmes... eu tento não ler a legenda... mas as vezes é muito difícil... então eu coloco a legenda pra me ajudar (em inglês) mas acho que os filmes me ajudaram muito com o vocabulário e no sotaque... a maneira de falar... acho que me ajudou bastante....

**E=** em sua opinião... quais seriam os seus pontos fortes e seus pontos fracos como aluna de inglês?...

**P=** ok... pontos fracos eu tenho muita dificuldade com gramática... um pouquinho... por isso que eu estudo em dobro... o vocabulário eu tenho dificuldade pra lembrar... mas depois que eu aprendo ele entra na minha cabeça não sai mais... o meu problema mesmo é como estruturar a frase... ou as vezes saber a ordem... sujeito... verbo... predicado... onde eu coloco o complemento... essas coisas eu dou uma embolada... (risos) por outro lado o meu irmão intercambista aqui me ajuda muito... ele vive me corrigindo... me ajuda com a pronúncia das palavras... tipo... desculpa a palavra (risos): *BEACH* e *BITCH* ele me ensina o jeito que eu tenho que falar e as vezes até com os falso cognatos... que e eu acho um a coisa que as vezes prejudica muito nos pontos fracos...

**E=** você mencionou a presença de um irmão intercambista... você poderia falar a idade.. a nacionalidade e por quanto tempo esse intercambista vai ficar com você e se é uma prática comum de sua família receber esses intercambistas estrangeiros?....

**P=** sim eu tenho dois irmãos intercambistas... uma menina que é a Aliica... eu não sei o sobrenome dela... porque ela é Finlandesa... ela tem dezessete anos... com DOIS I'S.. e o Alex.. estadunidense.. de dezenove anos.. ele é de Minisotta.... a gente começou a receber esses intercambistas esse ano e eles ficam em torno de uma semana lá em casa... não mais que isso... pois eles vem pra reuniões eventuais e não é o mês inteiro... tento falar em português com eles... mas como ela não entende português acabamos falando em inglês pra eles entenderem..... eu conheci um alemão... que ano era desse programa... a gente o recebeu duas vezes... e nos falamos só em inglês... então vocabulário me ajudou bastante... ele tinha quatorze anos... o nome dele era Fabien... e depois deles também vieram a Aliica e o Alex... e isso me ajudou bastante... o Alex é americano... e ele me corrige...

**E=** bom você teve a oportunidade de receber alunos intercambistas em sua casa esse ano, e quanto a você, você gostaria de participar de um intercambio, você tem esses planos de sair do Brasil pra fazer um intercambio?... caso sim, por quanto tempo?...

**P=** sim eu vou fazer... (alegria) já ESTÁ confirmado.... eu conseGUÍ::: passar na prova... como eu fui muito bem eu posso escolher o país, eu vou pros estados unidos... só não sei a região ainda.... e o intercambio faz dois anos já... tanto é que foi a [...] que me fez querer o intercâmbio em língua inglesa.... e os meus pais me ajudaram bastante...eu escolhi os estados unidos não só pela língua.... eu acho que vai me ajudar bastante e eu vou terminar o curso e vou pra lá.... então eu vou ter a base daqui e eles vão me ajudar bastante no jeito de falar.... eu acho que a [...] me deu a base pra eu poder viajar....

**E=** você disse que esse instituto de idiomas te deu a base pra você poder... aprender a língua... mas você acredita que seja extremamente necessário que a pessoa de fato more fora para ter uma fluência satisfatória? ...como você enxerga isso?...

**P=** eu acho que precisa conviver com pessoas de outro país... daquela língua pra você pra poder melhorar a fluência... eu acho que o curso de inglês ajuda... só que você também tem

que correr atrás... não pode ficar só olhando professor e falar... hum:::... aprendi... eu acho que você tem que procurar tanto na internet, na internet tem... não só curso de inglês... você pode assistir um filme e repete o que ele fala... ou ate mesmo tentar conversar com outra pessoa de outro país... ajuda bastante... porque na hora de conversar com outra pessoa é bem diferente... você fica nervoso... você fica com medo de falar errado e você vê realmente como é falar com eles... é bem divertido... (entusiasmo)...

**E=** Lúcia em sua opinião... qual seria o melhor método de aprendizagem... qual seria a melhor forma de aprender a ouvir... ler... escrever e falar?...

**P=** eu gosto muito de ter alguém pra me ensinar... de ter um professor.... então eu gosto de ter uma aula.... aqui... por exemplo... eu faço a aula chego em casa... e dou uma estudadinha no que eu vi no dia e acho que sempre antes da prova eu gosto de escrever tudo o que eu aprendi... vocabulário... reescrever... pronunciar.. escrever... escreve e fala.. escreve e fala... e conviver também com alguém do outro país... acho que importante....

**E=** você tem uma rotina de estudo frequente ou seria mesmo na véspera da prova que você senta pra fazer essa recapitulação de vocabulário de gramática.... como é que você faz em relação com sua frequência de estudo?....

**P=** aqui na [...] eu ando um pouco relaxada como inglês.... por conta da escola... mas até semestre passado eu revisava todo dia.... chegava da aula... dava uma estudada... uma lida... no que o professor deu nem é estudar... mais revisar mesmo... dar uma lida no que o professor deu pra lembrar....mas de seis meses pra cá... eu dei uma estudada na véspera da prova... por falta de tempo mesmo... eu acho que depois da aula dar uma lidinha e esta tudo certo...

**E=** Lúcia muito obrigado então pela sua entrevista...

**P=** Marcelo muito obrigada...

**E=** Muito obrigado você... você é que esta me ajudando...

## APÊNDICE 10

### Transcrição da entrevista de Antônia em 05 de dezembro de 2013

**E=** muito obrigado Antônia por me conceder essa entrevista... gostaria que você expressasse a sua autorização para a coleta de dados e usos dos mesmos para fins acadêmicos... com a preservação de sua identidade...

**P=** ok... eu [...] autorizo essa entrevista e seu uso...

**E=** Antônia... descreva a sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa...

**P=** bom... é::... comecei a estudar inglês quando eu tinha doze anos... na quinta série... na escola somente... mas era meio que repetitivo... tipo... só gramática... eu gostava muito do inglês -- mas não de estudar na escola regular-- e eu então gostava de assistir filmes em inglês... cantar e traduzir música... buscar as letras das músicas que eu mais gostava... buscava coisas na internet... etc... quando eu pude estudar inglês... eu cheguei na por indicação de uma amiga e aí pedi pra fazer o teste de nivelamento e fui parar no nível três b...( 3b do nível intermediário) inglês pra mim é uma língua muito lógica... muito simples... eu me formo no próximo semestre aqui e eu pretendo ainda aprimorar... morar e estudar fora... alguma pós-graduação em engenharia... tipo.. eu já faço engenharia na UnB...

**P=** muito bem Antônia... parabéns... o que mais você pretende fazer em relação ao seu inglês?... quais outros fatores motivacionais você possui pra continuar se aperfeiçoando?...

**E=** como eu disse... é... eu quero ainda fazer uma experiência sanduiche... desses... na graduação ou no mestrado... agora tem o ciência sem fronteira... queria estudar na Inglaterra... e depois fazer um bom concurso público ou até trabalhar numa grande empresa usando a engenharia e o inglês... tipo isso....

**P=** Antônia.... você poderia me dizer quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos como aprendiz de inglês?....

**E=** éh::... acho que meus pontos fortes é:: que eu escuto uma vez e já aprendo a pronúncia... tenho muita facilidade e tenho boa memória... o inglês é bem lógico.... já o ponto fraco é que eu não me sinto muito pra estudar... tipo eu assisto filmes.... leio artigos e coisas em inglês..... mas não tenho tempo pra parar só para estudar a língua....

**E=** além de ouvir músicas.... ler e assistir filmes.... em que momento você fala inglês fora de sala de aula.... usa socialmente?....você costuma falar com muita gente fora daqui?....

**P=** não... eu nunca falo inglês fora da ((IE)) acho que haveria um choque... (risos)... um choque inicial se eu tiver que falar com um estrangeiro... mas eu sei que preciso fazer isso... néh:... pra ter uma fluência boa...

**E=** qual seria o melhor método de ensino do inglês... na sua opinião... para o desenvolvimento das quatro habilidades?...ouvir... falar... ler e escrever?...

**P=** bom... eu acho que escutar música e ir se desafiando pra compreender... e repetir... e ir pegando livros mais e mais difíceis... e também estudar numa escola de inglês faz a diferença.... o professor aponta os erros.... e acho que também morar fora do país ajuda muito.... é... é isso...

**E=** Antônia.. eu notei que você... apesar de falar muito bem.... costuma ser mais silenciosa na aula e está sempre olhando as páginas do livro.... pra frente... e pra traz... porquê você faz isso?....

**P=** bom eu gosto de relembrar algumas coisas... mas tipo... fazer uma ligação lógica com o que eu aprendi e o que estou aprendendo.... porque no inglês... tudo se encaixa... eu busco conexões com o que estou vendo.... o que já vi e o que ainda vamos aprender.... e....seleciono o que eu acho mais importante.... tipo... não tem como aprender tudo.... e, além disso... tem coisas que não são tão úteis... e..., eu busco aprender aquilo que vai ter uma utilidade pratica.... tipo... que é mais importante....

**E=** Antônia... muito obrigado por essa entrevista....

**P=** de nada...

**APÊNDICE 11**  
**QUESTIONÁRIO *BALLI* DE ANA**

Para as afirmações abaixo sobre as crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa, assinale os itens de acordo com sua opinião, como sendo:

(1) concordo fortemente, (2) concordo, (3) não concordo e nem descordo, (4) descordo, (5) descordo fortemente.

*código	Sobre a aptidão para língua estrangeira	1	2	3	4	5
C1	É mais fácil para uma criança aprender inglês do que para um adulto.		X		X	
C2	Algumas pessoas possuem uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.			X	X	
C6	Os brasileiros são bons em aprender línguas estrangeiras.			X		
C10	É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender uma outra língua estrangeira.			X		
C11	As pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas em aprender línguas estrangeiras.				X	
C16	Eu tenho uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.			X		
C19	As mulheres são melhores em aprender línguas estrangeiras do que os homens.				X	
C30	As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.				X	
C33	Todos podem aprender uma língua estrangeira.		X			
	<b>Sobre a dificuldade de aprender uma língua</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C3	Algumas línguas são mais fáceis que outras.			X		
C4	O inglês é: (1) muito difícil, (2) difícil, (3) dificuldade média, (4) fácil, (5) muito fácil.			X		
C15	Se alguém passasse uma hora por dia aprendendo uma determinada língua, quanto tempo essa pessoa levaria para aprender essa língua muito bem na sua opinião? (1) menos que um ano, (2) de um a dois anos, (3) de três a cinco anos, (4) de cinco a dez anos, (5) não se aprende uma língua com apenas uma hora por dia.			X		
C25	É mais fácil falar do que compreender uma língua estrangeira.				X	
C34	É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e compreender.				X	
	<b>Sobre a natureza do aprendizado de línguas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C8	É necessário aprender sobre as culturas dos povos falantes de língua inglesa para se aprender inglês.				X	
C12	É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa.				X	

C17	A parte mais importante para aprender uma língua estrangeira é aprender suas palavras.				<input checked="" type="checkbox"/>	
C23	A parte mais importante para aprender uma língua estrangeira é aprender sua gramática .				<input checked="" type="checkbox"/>	
C27	Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender uma outra disciplina acadêmica.		<input checked="" type="checkbox"/>			
C28	A parte mais importante para aprender inglês é como traduzir a partir da minha própria língua.				<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>Sobre as estratégias de comunicação e de aprendizagem</b>						
C7	É importante falar inglês com uma pronúncia excelente.				<input checked="" type="checkbox"/>	
C9	Você não deve falar nada em inglês até que você saiba falar isso corretamente.				<input checked="" type="checkbox"/>	
C13	Eu gosto de praticar meu inglês com os estrangeiros que encontro ou conheço.	<input checked="" type="checkbox"/>				
C14	É válido tentar inferir ou adivinhar quando você não conhece ou lembra uma palavra qualquer em inglês.	<input checked="" type="checkbox"/>				
C18	É importante repetir e treinar bastante a língua.	<input checked="" type="checkbox"/>				
C21	Eu me sinto tímido ao falar inglês com outras pessoas				<input checked="" type="checkbox"/>	
C22	Se os alunos do nível iniciante são autorizados a falar cometendo erros desde o início em inglês, será mais difícil para eles falar corretamente posteriormente.	<input checked="" type="checkbox"/>				
C26	É importante praticar com fitas, cd's, vídeos, <i>podcasts</i> , e outros.	<input checked="" type="checkbox"/>				
<b>Sobre as motivações e expectativas</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C5	Eu acredito que aprenderei a falar inglês muito bem.		<input checked="" type="checkbox"/>			
C20	As pessoas em meu país acham que é importante falar inglês.		<input checked="" type="checkbox"/>			
C24	Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor os nativos, como americanos, britânicos, australianos, canadenses, etc.				<input checked="" type="checkbox"/>	
C29	Se eu aprender a falar inglês muito bem, eu terei mais oportunidades no mercado de trabalho. .			<input checked="" type="checkbox"/>		
C31	Eu quero aprender a falar inglês muito bem.		<input checked="" type="checkbox"/>			
C32	Eu gostaria de ter amigos de países de língua inglesa.			<input checked="" type="checkbox"/>		

\* O código das crenças foi reagrupado segundo a classificação proposta por Horwitz (1987) sobre o tipo de crença a ser pesquisado para facilitar a análise dos dados.



## APÊNDICE 12

### QUESTIONÁRIO SILL DE ANA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Nos parênteses ao final de cada afirmação, coloque (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. **NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA** significa a afirmação é muito raramente verdadeira.
2. **NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.
3. **DE CERTA FORMA VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.
4. **NORMALMENTE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.
5. **SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Obrigado pela sua valiosa colaboração para essa pesquisa.

#### INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

##### Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.( 4 )
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.( 4 )
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com a imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.( 4 )
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.( 4 )
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.( 2 )
6. Uso fichários ou confecciono glossários para lembrar as nova palavras em inglês.( 3 )
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.( 4 )

8. Frequentemente faço uma revisão das lições.( 4 )
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua. ( 4 )

**Parte B**

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes. ( 4 )
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.( 3 )
12. Pratico os sons de inglês. ( 3 )
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.( 4 )
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.( 4 )
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.( 4 )
16. Leio em inglês por prazer.( 4 )
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.( 4 )
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.( 4 )
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.( 3 )
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.( 3 )
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.( 4 )
22. Tento não traduzir palavra por palavra.( 4 )
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.( 3 )

**Parte C**

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.( 4 )
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.( 4 )
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. ( 2 )
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário. ( 4 )
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês. ( 2 )
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa. ( 4 )

**Parte D**

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês. ( 4 )
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar. ( 4 )

33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês. ( 4 )
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês. ( 4 )
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês. ( 4 )
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês. ( 4 )
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês. ( 4 )
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês. ( 4 )

#### **Parte E**

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês. ( 3 )
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros. ( 4 )
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês. ( 2 )
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês. ( 4 )
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês. ( 1 )
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês. ( 3 )

#### **Parte F**

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. ( 4 )
46. Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo. ( 3 )
47. Pratico inglês com outros alunos. ( 4 )
48. Peço ajuda a falantes nativos. ( 3 )
49. Faço perguntas em inglês. ( 4 )
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês. ( 3 )

**APÊNDICE 13**  
**QUESTIONÁRIO BALLI DE PEDRO**

Para as afirmações abaixo sobre as crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa, assinale os itens de acordo com sua opinião, como sendo:

(1) concordo fortemente, (2) concordo, (3) não concordo e nem descordo, (4) descordo, (5) descordo fortemente.

*código	Sobre a aptidão para língua estrangeira	1	2	3	4	5
C1	É mais fácil para uma criança aprender inglês do que para um adulto.					
C2	Algumas pessoas possuem uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.					
C6	Os brasileiros são bons em aprender línguas estrangeiras.					
C10	É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender uma outra língua estrangeira.					
C11	As pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas em aprender línguas estrangeiras.					
C16	Eu tenho uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.					
C19	As mulheres são melhores em aprender línguas estrangeiras do que os homens.					
C 30	As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.					
C 33	Todos podem aprender uma língua estrangeira.					
	<b>Sobre a dificuldade de aprender uma língua</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C3	Algumas línguas são mais fáceis que outras.					
C4	O inglês é: (1) muito difícil, (2) difícil, (3) dificuldade média, (4) fácil, (5) muito fácil.					
C15	Se alguém passasse uma hora por dia aprendendo uma determinada língua, quanto tempo essa pessoa levaria para aprender essa língua muito bem? (1) menos que um ano, (2) de um a dois anos, (3) de três a cinco anos, (4) de cinco a dez anos, (5) não se aprende uma língua com apenas uma hora por dia.					
C25	É mais fácil falar do que compreender uma língua estrangeira.					
C34	É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e compreender.					
	<b>Sobre a natureza do aprendizado de línguas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C8	É necessário aprender sobre as culturas dos povos falantes de língua inglesa para se aprender inglês.					
C12	É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa.					



## APÊNDICE 14

### QUESTIONÁRIO SILL DE PEDRO

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Nos parênteses ao final de cada afirmação, coloque (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. **NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA** significa a afirmação é muito raramente verdadeira.
2. **NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.
3. **DE CERTA FORMA VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.
4. **NORMALMENTE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.
5. **SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Obrigado pela sua valiosa colaboração para essa pesquisa.

#### INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

##### Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.(5)
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.(2)
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com a imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.(1)
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.(4)
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.(1)
6. Uso fichários ou confecciono glossários para lembrar as nova palavras em inglês.(1)
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.(2)
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.(2)

9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua. (3)

#### Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes. (3)
11. Tento falar com falantes nativos de inglês. (5)
12. Pratico os sons de inglês. (5)
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes. (5)
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês. (5)
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês. (5)
16. Leio em inglês por prazer. (3)
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês. (4)
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente. (3)
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês. (4)
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês. (3)
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda. (2)
22. Tento não traduzir palavra por palavra. (1)
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês. (1)

#### Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. (4)
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. (5)
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. (4)
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário. (5)
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês. (5)
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa. (4)

#### Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês. (5)
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar. (4)
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês. (5)

34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês. (1)
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês. (5)
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês. (3)
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês. (4)
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês. (5)

#### Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês. (3)
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros. (5)
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês. (5)
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês. (4)
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês. (1)
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês. (1)

#### Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. (5)
46. Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo. (5)
47. Pratico inglês com outros alunos. (4)
48. Peço ajuda a falantes nativos. (5)
49. Faço perguntas em inglês. (5)
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês. (5)



## APÊNDICE 15

### QUESTIONÁRIO BALLI DE LÚCIA

Para as afirmações abaixo sobre as crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa, assinale os itens de acordo com sua opinião, como sendo:

(1) concordo fortemente, (2) concordo, (3) não concordo e nem discordo, (4) discordo, (5) discordo fortemente.

*código	Sobre a aptidão para língua estrangeira	1	2	3	4	5
C1	É mais fácil para uma criança aprender inglês do que para um adulto.			x		
C2	Algumas pessoas possuem uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.		x			
C6	Os brasileiros são bons em aprender línguas estrangeiras.			x		
C10	É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender uma outra língua estrangeira.			x		
C11	As pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas em aprender línguas estrangeiras.					x
C16	Eu tenho uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.				x	
C19	As mulheres são melhores em aprender línguas estrangeiras do que os homens.				x	
C 30	As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.			x		
C 33	Todos podem aprender uma língua estrangeira.	x				
	<b>Sobre a dificuldade de aprender uma língua</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C3	Algumas línguas são mais fáceis que outras.		x			
C4	O inglês é: (1) muito difícil, (2) difícil, (3) dificuldade média, (4) fácil, (5) muito fácil.			x		
C15	Se alguém passasse uma hora por dia aprendendo uma determinada língua, quanto tempo essa pessoa levaria para aprender essa língua muito bem na sua opinião? (1) menos que um ano, (2) de um a dois anos, (3) de três a cinco anos, (4) de cinco a dez anos, (5) não se aprende uma língua com apenas uma hora por dia.			x		
C25	É mais fácil falar do que compreender uma língua estrangeira.		x			
C34	É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e compreender.			x		
	<b>Sobre a natureza do aprendizado de línguas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C8	É necessário aprender sobre as culturas dos povos falantes de		x			

	língua inglesa para se aprender inglês.					
C12	É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa.			x		
C17	A parte mais importante para aprender uma língua estrangeira é aprender suas palavras.				x	
C23	A parte mais importante para aprender uma língua estrangeira é aprender sua gramática .		x			
C27	Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender uma outra disciplina acadêmica.		x			
C28	A parte mais importante para aprender inglês é como traduzir a partir da minha própria língua.					x
	<b>Sobre as estratégias de comunicação e de aprendizagem</b>					
C7	É importante falar inglês com uma pronúncia excelente.				x	
C9	Você não deve falar nada em inglês até que você saiba falar isso corretamente.				x	
C13	Eu gosto de praticar meu inglês com os estrangeiros que encontro ou conheço.	x				
C14	É válido tentar inferir ou adivinhar quando você não conhece ou lembra uma palavra qualquer em inglês.			x		
C18	É importante repetir e treinar bastante a língua.	x				
C21	Eu me sinto tímido ao falar inglês com outras pessoas	x				
C22	Se os alunos do nível iniciante são autorizados a falar cometendo erros desde o início em inglês, será mais difícil para eles falar corretamente posteriormente.					x
C26	É importante praticar com fitas, cd's, vídeos, <i>podcasts</i> , e outros.			x		
	<b>Sobre as motivações e expectativas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C5	Eu acredito que aprenderei a falar inglês muito bem.		x			
C20	As pessoas em meu país acham que é importante falar inglês.		x			
C24	Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor os nativos, como americanos, britânicos, australianos, canadenses, etc.			x		
C29	Se eu aprender a falar inglês muito bem, eu terei mais oportunidades no mercado de trabalho.	x				
C31	Eu quero aprender a falar inglês muito bem.	x				
C32	Eu gostaria de ter amigos de países de língua inglesa.	x				

\* O código das crenças foi reagrupado segundo a classificação proposta por Horwitz (1987) sobre o tipo de crença a ser pesquisado para facilitar a análise dos dados.

## APÊNDICE 16

### QUESTIONÁRIO SILL DE LÚCIA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Nos parênteses ao final de cada afirmação, coloque (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. **NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA** significa a afirmação é muito raramente verdadeira.
2. **NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.
3. **DE CERTA FORMA VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.
4. **NORMALMENTE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.
5. **SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Obrigado pela sua valiosa colaboração para essa pesquisa.

#### INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

##### Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.( 3 )
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.( 4 )
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com a imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.( 2 )
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.( 3 )
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.( 1 )
6. Uso fichários ou confecciono glossários para lembrar as nova palavras em inglês.( 4 )
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.( 3 )

8. Frequentemente faço uma revisão das lições.(2 )
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua. ( 4 )

#### Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes. ( 4 )
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.(5 )
12. Pratico os sons de inglês. ( 3 )
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.( 3 )
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.(2 )
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.( 5 )
16. Leio em inglês por prazer.( 2 )
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.( 1 )
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.( 3 )
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.( 3 )
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.( 2 )
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.( 2 )
22. Tento não traduzir palavra por palavra.( 3 )
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.( 2 )

#### Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.( 3 )
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.( 2 )
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. ( 2 )
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário. ( 1 )
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês. ( 4 )
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa. ( 3 )

#### Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês. ( 4 )
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar. ( 3 )

33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês. ( 4 )
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês. ( 2 )
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês. ( 5 )
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês. ( 2 )
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês. ( 3 )
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês. ( 3 )

#### **Parte E**

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês. ( 4 )
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros. ( 4 )
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês. ( 1 )
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês. ( 1 )
43. Anoto meu sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês. ( 1 )
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês. ( 2 )

#### **Parte F**

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir
46. Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo. ( 5 )
47. Pratico inglês com outros alunos. ( 3 )
48. Peço ajuda a falantes nativos.( 5 )
49. Faço perguntas em inglês. ( 4 )
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês. ( 3 )

## APÊNDICE 17

### QUESTIONÁRIO BALLI DE ANTÔNIA

Para as afirmações abaixo sobre as crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa, assinale os itens de acordo com sua opinião, como sendo:

(1) concordo fortemente, (2) concordo, (3) não concordo e nem descordo, (4) descordo, (5) descordo fortemente.

*código	Sobre a aptidão para língua estrangeira	1	2	3	4	5
C1	É mais fácil para uma criança aprender inglês do que para um adulto.	X				
C2	Algumas pessoas possuem uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.		X			
C6	Os brasileiros são bons em aprender línguas estrangeiras.				X	
C10	É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender uma outra língua estrangeira.			X		
C11	As pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas em aprender línguas estrangeiras.					X
C16	Eu tenho uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.		X			
C19	As mulheres são melhores em aprender línguas estrangeiras do que os homens.			X		
C30	As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.		X			
C33	Todos podem aprender uma língua estrangeira.	X				
	<b>Sobre a dificuldade de aprender uma língua</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C3	Algumas línguas são mais fáceis que outras.	X				
C4	O inglês é: (1) muito difícil, (2) difícil, (3) dificuldade média, (4) fácil, (5) muito fácil.				X	
C15	Se alguém passasse uma hora por dia aprendendo uma determinada língua, quanto tempo essa pessoa levaria para aprender essa língua muito bem na sua opinião? (1) menos que um ano, (2) de um a dois anos, (3) de três a cinco anos, (4) de cinco a dez anos, (5) não se aprende uma língua com apenas uma hora por dia.			X		
C25	É mais fácil falar do que compreender uma língua estrangeira.		X			
C34	É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e compreender.	X				
	<b>Sobre a natureza do aprendizado de línguas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C8	É necessário aprender sobre as culturas dos povos falantes de língua inglesa para se aprender inglês.		X			

C12	É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa.			X		
C17	A parte mais importante para aprender uma língua estrangeira é aprender suas palavras.		X			
C23	A parte mais importante para aprender uma língua estrangeira é aprender sua gramática.			X		
C27	Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender uma outra disciplina acadêmica.	X				
C28	A parte mais importante para aprender inglês é como traduzir a partir da minha própria língua.				X	
<b>Sobre as estratégias de comunicação e de aprendizagem</b>						
C7	É importante falar inglês com uma pronúncia excelente.		X			
C9	Você não deve falar nada em inglês até que você saiba falar isso corretamente.				X	
C13	Eu gosto de praticar meu inglês com os estrangeiros que encontro ou conheço.			X		
C14	É válido tentar inferir ou adivinhar quando você não conhece ou lembra uma palavra qualquer em inglês.				X	
C18	É importante repetir e treinar bastante a língua.		X			
C21	Eu me sinto tímido ao falar inglês com outras pessoas	X				
C22	Se os alunos do nível iniciante são autorizados a falar cometendo erros desde o início em inglês, será mais difícil para eles falar corretamente posteriormente.				X	
C26	É importante praticar com fitas, cd's, vídeos, podcasts, e outros.	X				
<b>Sobre as motivações e expectativas</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C5	Eu acredito que aprenderei a falar inglês muito bem.	X				
C20	As pessoas em meu país acham que é importante falar inglês.		X			
C24	Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor os nativos, como americanos, britânicos, australianos, canadenses, etc.	X				
C29	Se eu aprender a falar inglês muito bem, eu terei mais oportunidades no mercado de trabalho.	X				
C31	Eu quero aprender a falar inglês muito bem.	X				
C32	Eu gostaria de ter amigos de países de língua inglesa.	X				

\* O código das crenças foi reagrupado segundo a classificação proposta por Horwitz (1987) sobre o tipo de crença a ser pesquisado para facilitar a análise dos dados.

## ANEXO 18

### QUESTIONÁRIO SILL DE ANTÔNIA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Nos parênteses ao final de cada afirmação, coloque (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. **NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA** significa a afirmação é muito raramente verdadeira.
2. **NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.
3. **DE CERTA FORMA VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.
4. **NORMALMENTE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.
5. **SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA** significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Obrigado pela sua valiosa colaboração para essa pesquisa.

#### INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

##### Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês. (4)
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las. (2)
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com a imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la. (1)
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada. (4)
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras. (1)
6. Uso fichários ou confecciono glossários para lembrar as novas palavras em inglês. (1)
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês. (1)
8. Frequentemente faço uma revisão das lições. (2)
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua. (5)

##### Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes. (4)
11. Tento falar com falantes nativos de inglês. (2)
12. Pratico os sons de inglês. (3)
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes. (2)
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês. (1)
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês. (5)
16. Leio em inglês por prazer. (5)
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês. (5)
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente. (3)
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês. (2)
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês. (1)
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda. (1)



22. Tento não traduzir palavra por palavra. (4)  
 23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês. (2)

### Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. (3)  
 25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. (2)  
 26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. (4)  
 27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário. (5)  
 28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês. (4)  
 29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa. (4)

### Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês. (3)  
 31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar. (4)  
 32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês. (5)  
 33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês. (3)  
 34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês. (4)  
 35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês. (2)  
 36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês. (4)  
 37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês. (3)  
 38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês. (5)

### Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês. (3)  
 40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros. (3)  
 41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês. (2)  
 42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês. (4)  
 43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês. (4)  
 44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês. (4)

### Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. (3)  
 46. Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo. (4)  
 47. Pratico inglês com outros alunos. (3)  
 48. Peço ajuda a falantes nativos. (4)  
 49. Faço perguntas em inglês. (2)  
 50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês. (4)