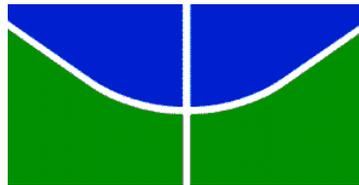


Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada



**Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês):
Um Esboço de Análise da Competência Espontânea de Aprender do Aluno**

Lisiani Ferraço de Paula

Brasília – DF

2008

Lisiani Ferração de Paula

**Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês):
Um Esboço de Análise da Competência Espontânea de Aprender do Aluno**

Projeto apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para aprovação na disciplina Introdução à Metodologia de Pesquisa Científica pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Orientador

Brasília – DF

2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho	Orientador
Universidade de Brasília (UnB)	

Profa. Dra. Maria José dos Reis Grosso	Examinador Externo
Universidade de Lisboa	

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição	Examinador Interno
Universidade de Brasília (UnB)	

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho	Examinador Suplente
Universidade de Brasília (UnB)	

DEDICATÓRIA

Para minha *família* que me permite sonhar e buscar
meus ideais;

Para meus *alunos* que me ensinam como ensinar;

Com respeito, carinho e imensa gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, meu orientador, pela generosidade em dispor seus conhecimentos em benefício de outros;

Ao Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet, grande responsável pela minha incursão no mestrado;

A Professora Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez pelas palavras carinhosas em momentos difíceis;

Aos professores examinadores, pelas valiosas contribuições;

Aos professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, grandes mestres;

A minha família, sem exceção, por entenderem minhas ausências e, em especial, à minha mãe pelo incentivo à educação;

Ao meu marido, cujo incentivo, companheirismo e paciência foram de real importância na realização deste trabalho;

Aos meus filhos, pelo incentivo incondicional, sempre;

Às amigas Maria Luciene de Souza Freitas Gondim e Rosane Baamonde Gomes Domingos por permitirem-me adentrar em suas salas de aula e pela grande contribuição para este trabalho;

À amiga Denise Maria Guarino De Felice pela leitura cuidadosa, pelas contribuições e pela amizade indissolúvel;

A Deus, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas.

"Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor, pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão."

John Dewey

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura A	Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas....	39
Figura B	Operação Global de Ensino de Línguas.....	41
Figura C	Inter-relação entre competências, habilidades e atitudes.....	64
Figura D	Relação crenças – atitudes. Componentes do sistema.....	68

GRÁFICOS

Gráfico 1	Comparação Individual de Procedimentos Espontâneos – nível básico....	112
Gráfico 2	Comparação entre os Alunos sem Bons Prognósticos do Nível Básico....	113
Gráfico 3	Comparação Individual de Procedimentos Espontâneos – Nível Intermediário.....	115
Gráfico 4	Comparação entre os Alunos Bem Sucedidos e os Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário.....	116
Gráfico 5	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Aluno do Nível Básico Individualmente.....	127
Gráfico 6	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de Cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Todos os Alunos do Nível Básico.....	127
Gráfico 7	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Aluno do Nível Intermediário Individualmente.....	133
Gráfico 8	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Todos os Alunos do Nível Intermediário.....	133
Gráfico 9	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de cada Nível em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Todos os Alunos de Ambos os Níveis.....	134
Gráfico 10	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos dos ABSB e os ABSPB (Nível Básico).....	135
Gráfico 11	Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e	

	Metacognitivos dos ABSI e os ASBPI.....	136
Gráfico 12	Gráfico de Distribuição das Crenças.....	187
Gráfico 13	Gráfico de Distribuição das Atitudes.....	195
Gráfico 14	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Helaine.....	196
Gráfico 15	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Maomé.....	196
Gráfico 16	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Júlia.....	196
Gráfico 17	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Paula	197
Gráfico 18	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Brian Potter.....	197
Gráfico 19	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Nicole.....	197
Gráfico 20	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Márcia.....	197
Gráfico 21	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Manoel.....	198
Gráfico 22	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Luana.....	198
Gráfico 23	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Marcos.....	198
Gráfico 24	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Carla.....	198
Gráfico 25	Gráfico de Distribuição das Atitudes de Dinter.....	199

QUADROS

Quadro 1	Modelo para Operação Global de Ensino de Línguas.....	36
Quadro 2	Estratégias de Aprendizagem de O'Malley et alii (1985 ^a :21-4b).....	53
Quadro 3	Estratégias de Aprendizagem de O'Malley et alii (1985b: 285-96).....	55
Quadro 4	Estratégias de Aprendizagem de Chamot et alii (1988 a, b).....	56
Quadro 5	Procedimentos Utilizados por Alunos do Nível Básico.....	104
Quadro 6	Procedimentos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	106
Quadro 7	Categorias Espontaneamente Sugeridas pelos Dados.....	109
Quadro 8	Comparação de Procedimentos Metacognitivos Relatados pelos Alunos Participantes desta Pesquisa e Equivalência com as Estratégias Descritas por O'Malley e Chamot.....	117
Quadro 9	Comparação de Procedimentos Cognitivos Relatados pelos Alunos Participantes desta Pesquisa e Equivalência com as Estratégias Descritas por O'Malley e Chamot.....	118
Quadro 10	Procedimentos Socioafetivos Relatados pelos Alunos Participantes Equivalência com as Estratégias Descritas por O'Malley e Chamot.....	120
Quadro 11	Procedimentos Cognitivos Utilizados por Alunos do Nível Básico.....	123

Quadro 12	Procedimentos Socioafetivos Utilizados por Alunos do Nível Básico.....	124
Quadro 13	Procedimentos Cognitivos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	128
Quadro 14	Procedimentos Socioafetivos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	130
Quadro 15	Procedimentos Metacognitivos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	130

TABELAS

Tabela 1	Procedimentos Espontâneos Utilizados por Alunos do Nível básico.....	111
Tabela 2	Procedimentos Espontâneos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	114
Tabela 3	Procedimentos Utilizados por Alunos do Nível Básico.....	125
Tabela 4	Procedimentos Utilizados por Alunos do Nível Básico.....	126
Tabela 5	Procedimentos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	131
Tabela 6	Procedimentos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário.....	131
Tabela 7	Tabela de Frequência de Ocorrência das Crenças.....	186
Tabela 8	Tabela de Frequência de Ocorrência de Crenças de Segundos.....	188

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A - Convite aos alunos para participar e autorização.....	224
APÊNDICE B - Questionário 1.....	225
APÊNDICE C - Questionário 2.....	226
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas com os alunos	228

CONVENÇÕES

Convenções para transcrição dos registros, adaptados de Marcuschi (1986).

P: Pesquisadora

[...] Corte em trecho de registro

(risos): Comentários da pesquisadora

LISTA DE ABREVIATURAS

ABSB: Alunos Bem Sucedidos do Nível Básico

ABSI: Alunos Bem Sucedidos do Nível Intermediário

ASBPB: Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Básico

ASBPI: Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário

CEA: Competência Espontânea de Aprender

DI: Diferenças Individuais

EL: Escola de Línguas

ER: Escola Regular

L2: *Language Two*

LA: Linguística Aplicada

L-alvo: Língua Alvo

LD: Livro Didático

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

MSN: Microsoft Service Network

OGEL: Operação Global de Ensino de Línguas

PB: Professora do Básico

PCA: Percepção do Controle sobre a Ação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PI: Professora do Intermediário

SL: Segunda Língua

TAP: Theory of Planned Behavior

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iv
Lista de Ilustração.....	vi
Lista de Apêndice e Anexos.....	viii
Convenções e Lista de Abreviaturas.....	ix
Sumário.....	x
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiv
Capítulo 1 – A Pesquisa	
1.1 Justificativa e Relevância do Estudo.....	15
1.2 Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	20
1.3 Metodologia de Pesquisa.....	21
1.3.1 Contexto da Pesquisa.....	23
1.3.2 Alunos Participantes da Pesquisa.....	24
1.3.3 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa.....	24
1.3.3.1 Observações e Gravações em Áudio e Vídeo.....	25
1.3.3.2 Questionários.....	25
1.3.3.3 Notas de Campo.....	26
1.3.3.4 Entrevistas Semi-Estruturadas Individuais	26
1.3.3.5. Transcrições das Aulas e Entrevistas	26
1.3.4 Análise de Dados.....	27
1.4 Organização da Dissertação.....	27
Capítulo 2 - Fundamentação Teórica	
2.1 Introdução	28
2.2 Significados da Palavra Estudar.....	32
2.3 Abordagem.....	34
2.3.1. Abordagem do aluno/Cultura de Aprender.....	36
2.3.2. Abordagem e Competência do Professor.....	40
2.3.2.1. Competência Implícita.....	43
2.3.2.2. Competência Teórica.....	43
2.3.2.3. Competência Aplicada.....	44
2.3.2.4. Competência Profissional.....	44

2.3.2.5. Competência Lingüístico-comunicativa.....	44
2.3.3. Abordagem de Autores de Livros Didáticos.....	45
2.4. Motivação.....	46
2.5. Estudos Sobre o Bom Aprendiz de LE e SL.....	49
2.5.1. Estratégias de Aprendizagem.....	52
2.6. Noção de Competência.....	58
2.6.1. Competência Espontânea de Aprender do Aluno (competência implícita).....	61
2.6.1.1. Categorias.....	63
2.6.1.1.1. Conhecimento.....	64
2.6.1.1.1.1. Pressupostos.....	65
2.6.1.1.1.2. Crenças.....	65
2.6.1.1.1.2.1. Crenças Próprias e de Outros.....	70
2.6.1.1.1.3. Intuições.....	73
2.6.1.1.2. Atitude.....	74
2.6.1.1.3. Capacidade de Decisão e Ação.....	77
Capítulo 3 – Análise dos Dados	
3.1. Introdução.....	79
3.2. Perfil dos Alunos Participantes da Pesquisa.....	80
3.3. Descrição das Aulas Observadas.....	89
3.3.1. Aula do Nível Básico.....	90
3.3.2. Aula do Nível Intermediário.....	92
3.4 O Material Didático.....	95
3.5. Procedimentos Espontâneos de Aprender.....	96
3.6. Categorias Sugeridas pelos Dados.....	108
3.7. Comparação dos Procedimentos Espontâneos de Aprender com o Sistema Complexo de Teorização de O'Malley e Chamot (1990).....	117
3.7.1. Metacognitivas.....	117
3.7.2. Cognitivas.....	118
3.7.3. Socioafetivos.....	120
3.8. Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos Utilizados pelos Alunos Participantes desta Pesquisa.....	122
3.8.1. Nível Básico.....	122

3.8.2. Nível Intermediário.....	128
3.9. Classificação das Categorias Informais.....	137
3.9.1. Intuições e Crenças.....	137
3.9.1.1. Crenças Sobre Linguagem e Aprendizagem.....	138
3.9.1.2. Crenças Sobre a Escola e a Sala de Aula.....	148
3.9.1.3. Crenças Sobre o Professor.....	155
3.9.1.4. Crenças Envolvendo Estratégias de aprendizagem e Materiais de Ensino.....	158
3.9.1.5. Crenças Sobre o Papel do Aluno.....	181
3.9.2. Pressupostos.....	189
3.9.3. Atitudes.....	190
3.9.4. Capacidade de Decisão e Ação.....	199
3.9.4.1. Alunos do Nível Básico.....	200
3.9.4.2. Alunos do Nível Intermediário.....	204
3.10. Considerações Finais.....	209
Bibliografia.....	215
Anexos.....	224

RESUMO

O aluno possui uma competência espontânea de aprender guiada por tradições e conhecimentos advindos de diversas origens e contextos. Ao estudar em um contexto formal (na escola) suas escolhas podem ser reguladas pelo professor e/ou colegas, entre outros; nas extensões da sala de aula outros tipos de influências, além das provenientes do ambiente formal, podem conduzir suas ações, como a cultura de aprender. Neste trabalho de caráter etnográfico, optamos por estudar as extensões da sala de aula (casa do aprendiz ou de colegas, ônibus, bibliotecas) com o intuito de observar como o aprendiz dá andamento ao seu processo de aprendizagem, que escolhas ele faz que orientam seu caminho e quais procedimentos espontâneos são utilizados por eles. Nossa pesquisa visa investigar o acervo espontâneo de procedimentos empregados pelos alunos dos níveis básico e intermediário ao estudarem uma LE fora da sala de aula, sem a tutoria do professor. Para isso, consideraremos como hipótese para este estudo as idéias e considerações de Almeida Filho (2007) e de Bandeira (2003) de que a competência implícita exterioriza-se através das seguintes categorias: intuições, crenças, pressupostos, atitudes e capacidade de decisão e ação. Comparamos, ainda, as categorias espontaneamente sugeridas pelos dados com o sistema complexo de teorização de O'Malley e Chamot (1990) e descrevemos as atitudes dos alunos em relação ao aprendizado do inglês detectados nas observações e em suas declarações. Os dados foram coletados por meios de instrumentos como: questionários, observações de aulas, entrevistas gravadas com os alunos, os familiares e os professores. Os resultados deste estudo evidenciaram que os conhecimentos do aluno advêm das experiências de aprendizagem dele como aluno, de colegas, de professores, de familiares e da cultura de aprender que o circunda. Contudo, constatamos que os conhecimentos disponíveis aos alunos não são suficientes para que eles possam produzir ações condizentes com as especificidades necessárias para um aprendizado de línguas eficiente. Faz-se necessária, então, a implementação da formação de alunos com o intuito de disponibilizar alternativas que possam produzir resultados mais satisfatórios.

Palavras-chave: competência implícita de aprender língua(s); aprendizagem de língua nas extensões da sala de aula; formação de alunos; estratégias de aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The student has a spontaneous learning competence which is guided by traditions and knowledge that come from various origins and contexts. When studying in a formal context (at school) his choices can be, among other things, guided by the teacher and/or classmates. Besides the influences deriving from the formal context, in the classroom extensions the students can have their actions affected by other factors such as the culture of learning languages. In this ethnographic research we decided to study the classroom extensions (the student's or classmates' home, bus or library) in order to observe how the learners lead the learning process, the choices and the spontaneous procedures used by them. The main purpose of this research is to investigate the spontaneous procedures employed by the basic and intermediate learners when studying a foreign language in the classroom extensions without the teacher's tutorage. To achieve this, we considered the hypothesis supported by Almeida Filho (2007) that the implicit knowledge is expressed through the following categories: intuitions, beliefs, presuppositions, attitudes and capacity to make a decision and to act. The data indicated spontaneous categories which were compared to the O'Malley e Chamot (1990) complex theorization system. The students' attitudes towards the learning process were described based on the observations and interviews. The instruments used to data collect were: questionnaires, class recording, observation, and, interviews with students, parents and, teachers. The results have presented evidences that the student's knowledge is a result from the learning experiences deriving from their family, teacher and theirs as well. The results also show the influence of the surrounding culture of language learning on the student's actions. Nevertheless, we testified that this knowledge is not enough and adequate to language learning. It is necessary thus to implement students' formation in order to provide them with alternatives that can produce satisfactory results.

Key words: implicit language learning competence; classroom extension; student language education; foreign language learning strategies.

CAPÍTULO I

1.1 Justificativa e relevância do estudo

A potencialização da aprendizagem de línguas compõe, hoje, parte fundamental do cenário das pesquisas que objetivam auxiliar o aluno de língua estrangeira (LE) a enfrentar as adversidades constantes que se apresentam durante sua jornada como aprendiz. Nas últimas décadas, o foco dos estudos sobre o ensino de Segunda Língua (SL) mudou da procura do método perfeito de ensino de línguas para como os professores e os alunos realmente atingem seus objetivos com sucesso durante o processo de ensino/aprendizagem.

Há cerca de quatro décadas, o foco das pesquisas girava em torno de descrições lingüísticas e suas aplicações pedagógicas. O paradigma formalista/estruturalista, com sua ênfase no ensino da forma, concebia um aprendiz estático pronto para receber os conhecimentos sobre a língua que deveriam ser repassados pelo professor, a autoridade e fonte de saber em toda sala de aula. Hoje, o paradigma comunicacional¹ passou a propor um aprendiz ativo, que faz suas próprias escolhas e que contribui de forma crucial para seu processo de aprendizagem. Nesse sentido esse paradigma aborda as questões metodológicas de forma bem diferente e mais complexa, indo além de elementos gramaticais e discursivos da comunicação; investigando as características sociais, culturais e pragmáticas da língua (Brown, 1994). Buscam-se alternativas que levem o aluno a desenvolver a competência também se expressar na língua estrangeira (LE) que estão aprendendo, mas, neste caso, tomamos esses alunos como parceiros na ousada empreitada da pesquisa científica.

Pesquisadores têm conduzido estudos com o propósito de descrever que características individuais se relacionam à aprendizagem como fatores cognitivos: inteligência; aptidão; estilos e abordagens de aprender; estratégias empregadas; além de fatores afetivos, como: atitudes; motivação; ansiedade. Esses estudos visam levar os aprendizes a se aperfeiçoarem e a refletirem sobre seus conhecimentos de como aprender uma

¹ O termo *comunicacional*, segundo Phabu, implica a interação entre sujeitos de fala e não só a mera explicitação de uma mensagem, como o termo *comunicativo*.

LE, fomentando, assim, uma autonomia que favorece maior qualidade ao processo de aprendizagem e resultados compensadores pelo esforço despendido.

A ciência, entretanto, ainda não compreende nitidamente os fatores relacionados ao aluno que propiciam um melhor aprendizado. Os conhecimentos existentes sobre estilos de aprendizagem ou personalidade não são abrangentes, conclusivos ou seguros o suficiente para fundamentar decisões claras sobre o assunto (Stern, 2001). Essa dificuldade se dá, em parte, pelo fato de as características individuais do aprendiz não serem independentes umas das outras e por interagirem de forma complexa entre si e com o contexto, impedindo diagnósticos precisos sobre como as características individuais influenciam o sucesso dos aprendizes (Lightbown e Spada, 2000).

Um fator adicional que vem compor a caracterização do aluno é a maneira de estudar típica de sua comunidade, escola e/ou família, que, muitas vezes, define sua maneira ou cultura de aprender, manifestada através de suas ações. O leque de escolhas disponíveis e desejáveis é definido pelas estruturas sociais (Erickson, 1987). Barcelos (1995: 37) alerta que ao se falar em “*cultura de aprender* é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social”.

Para Almeida Filho (1993), autor que primeiro lançou mão do conceito de cultura de aprender e ensinar uma língua ou uma nova língua, “aprender uma língua estrangeira na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola”. O autor afirma ainda que esses valores (apesar de não se saber a dimensão exata da força pela insuficiência de pesquisas nessa área) precisam ser conhecidos, pois exercem influência no processo de ensino/aprendizagem de línguas, alcançando as configurações das abordagens tanto de ensinar² como de aprender³ essas línguas. Essas influências podem ser de ordem positiva, quando compatíveis com as abordagens do outro agente (professores, terceiros e

² O conceito de abordagem de ensinar usado neste estudo é de Almeida Filho (2002:13): “Filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”.

³ Compreendemos abordagem de aprender como “... maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais.’” Almeida Filho (2002:13).

alunos) ou negativa, quando não há convergência entre as mesmas (Almeida Filho, op. cit.).

Ao aprender uma LE, o mesmo Almeida Filho afirma que:

“... os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas **culturas** (abordagens) **de aprender** evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 2002:13) (ênfase nossa)

Erickson (1987) declara que muito do nosso conhecimento cultural é implícito, consistindo de formas adquiridas de pensar e agir que, uma vez dominadas, são mantidas fora do nível de consciência. Assim, cada aluno encerra uma abordagem de aprender que lhe é característica e que é exercida através de competências (Almeida Filho, op. cit.), entendidas como: “... capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, através de ações associadas a recursos cognitivos como esses conhecimentos, afirma Perrenoud (1999). Este autor declara, ainda, que quase todas as nossas ações exigem alguma forma de conhecimento que é construído através de nossas experiências e de nossa formação, mas que não são as competências em si; pois, para manifestá-las, esses conhecimentos devem ser utilizados, integrados ou mobilizados.

Entendemos, então, que ao desejar iniciar o estudo de uma LE o aluno não chega até o professor vazio, desprovido de crenças, conhecimentos formais e capacidades de agir na prática (Almeida Filho, 2006). Ele traz consigo formas de estudar e de aprender integradas à sua cultura de aprender que foram originadas também em ambientes informais⁴, como: do seu grupo familiar, da comunidade onde vive, da comunidade escolar, entre outros. O processo que acessa os diversos conhecimentos que o aluno mobiliza para realizar suas ações espontaneamente ao estudar uma LE merece uma análise refletida que agregue informações capazes de contribuir com a necessária marcha rumo a uma formação de aluno paralelamente à formação de professor.

⁴ Ambiente não escolar.

A competência natural ou espontânea de aprender⁵ dos alunos pode se revelar em contextos variados, visto que sua gênese inclui tradições e conhecimentos advindos de diversas origens. Desta sorte, cada contexto pode deixar revelar ações, até certo ponto, diferenciadas, pois ao fazer suas escolhas, os alunos podem ser influenciados pelo ambiente em que se encontram. Assim, ao estudar num ambiente formal (na escola) suas escolhas podem ser reguladas pelo professor e/ou colegas; nas extensões da sala de aula⁶ (em casa, por exemplo) outros tipos de influências, além das provenientes do ambiente formal, podem conduzir suas ações. Nesta pesquisa, considero a escola um ambiente formal para o aprendizado de línguas por ser estruturado com professor, materiais e alunos aprendendo. Acreditamos também que as aulas marcam fortemente suas extensões que são parte do mesmo processo construído em sala. O aluno, ao se colocar numa situação formal de aprendizagem, carrega consigo reflexos desse ambiente ao fazer as tarefas de casa, trabalhos em grupo ou outras atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Optamos por estudar as extensões do grande contexto que é a sala de aula (casa do aprendiz ou de colegas, ônibus, bibliotecas) com o intuito de observar como o aprendiz dá andamento a esse processo, que escolhas ele faz que orientam seu caminho e quais procedimentos espontâneos são utilizados por eles.

O aluno, ao contrário do professor, não recebe formação alguma para desempenhar suas atividades, razão pela qual, muitas vezes encontra dificuldades maiores do que as que regularmente enfrenta. Trabalham de forma altamente intuitiva, sem compreender exatamente os significados dessas ações e o porquê de seu sucesso ou insucesso. Contudo, essas ações intuitivas não significam necessariamente algo negativo (Blatyta, 2005). Muitos alunos, mesmo estudando de forma intuitiva, obtêm êxito ao se lançarem em vôo nas instáveis correntes do aprendizado de línguas.

Conhecer melhor e divulgar as estratégias⁷ ou procedimentos⁸ empregados

⁵ Lembramos que o termo competência usado neste estudo não é o uso formal e informal da língua, mas como a capacidade de agir a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas até o momento da observação. (Almeida Filho, 2005:17)

⁶ As extensões são lugares fora da sala de aula. Podemos considerar como extensões da sala de aula, entre outras: casa, bibliotecas, laboratórios, ônibus, metrô. Portanto, a casa é apenas uma das extensões, talvez a maior delas.

⁷ Esse termo será usado quando se referir às estratégias descritas nos sistemas complexos de teorização de O'Malley e Chamot.

⁸ O termo procedimento será utilizado para representar toda ação produzida com intenção de aprender por parte dos alunos participantes desta pesquisa, incluindo as estratégias e como sinônimo delas.

pelos alunos para aprender LE pode ampliar o entendimento do processo de aprendizagem e fazer com que o aluno comece a usar esse conhecimento para experimentar novas abordagens de aprender de forma mais independente (Wenden, 1998). Ademais, trazer entendimento ao aluno acerca de suas ações (ou possibilidades de ações), antes implícitas e irrefletidas, pode fazê-lo desenvolver uma compreensão subjetiva de si mesmo como aprendente. Somando-se a isso, ganhamos também os professores, uma vez que nos tornaremos mais aptos a ajudar nosso aluno a fazer escolhas mais acertadas a partir de uma maior consciência e reflexão sobre suas ações e conhecimentos.

Fazem-se necessários, então, novos estudos que possam apontar para maiores esclarecimentos sobre tais procedimentos, enriquecendo a pesquisa aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas e fomentando seu corpo teórico. Para tal, é necessário ver o aluno como foco de observação não só no ambiente de sala de aula, mas também fora dele, para que se possa observar o que envolve o fazer desse aluno quando longe do ambiente formal de sala de aula. Devemos observar também de que procedimentos espontâneos ele lança mão para estudar quando longe da tutela do professor e quais suas origens.

O estudo da competência espontânea de aprender (CEA) LE implica potenciais reflexos no desenvolvimento do modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL - Figura B) desenvolvido por Almeida Filho (1993, op. cit.) por fazer parte da cultura de aprender do aluno de LE, que é, segundo o autor, uma das três forças incidentes na construção do processo de ensino/aprendizagem, podendo repercutir, não apenas nos planejamentos e nas salas de aulas, mas igualmente no desenvolvimento de um processo de formação do aluno para que se tornem melhores aprendizes.

Esta pesquisa é parte de um projeto maior denominado PROJETO PRÓ-FORMAÇÃO⁹ coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília – UnB) cujo foco é a *delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar de professores de línguas e de aprender de alunos de idiomas*. Os estudos buscam desvendar mecanismos da operação de ensino-aprendizagem e da formação para isso ocorrida num momento seguinte ao das concepções da abordagem quando as ações

⁹ http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf

de ensinar e de aprender.

1.2. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Com esta pesquisa, visamos investigar (1) a extensão do acervo espontâneo de procedimentos empregados pelos alunos dos níveis básico e intermediário ao estudarem uma LE fora da sala de aula, sem a tutoria do professor e (2) a qualidade com que o aprendizado é produzido pelos aprendentes através do tipo de procedimento utilizado por eles. Acreditamos na possibilidade de descrever características que constituem a competência implícita de aprender LE a partir de conhecimentos, atitudes, decisões e ações dos alunos ao estudarem em ambientes informais. Pretendemos examinar como esses procedimentos se relacionam com as características de seu desempenho.

A pesquisa tem por finalidade analisar como as teorias informais dos alunos participantes da pesquisa se relacionam com suas ações num contexto específico, nas extensões da sala de aula. Para tanto, como norteadores deste estudo, instituímos os seguintes objetivos específicos:

1. identificar e descrever categorias do acervo de teorias informais dos alunos dos níveis básico e intermediário participantes da pesquisa ao estudarem LE nas extensões da sala de aula (em casa)¹⁰, categorizando-as e comparando-as com sistemas complexos de O'Malley e Chamot;
2. analisar como as teorias informais dos alunos se exteriorizam em ações para resolução de problemas ao estudarem LE nas extensões da sala de aula (em casa).
3. caracterizar as atitudes dos alunos detectadas pelas observações em relação ao aprendizado de inglês e declarações dos participantes.

¹⁰ O nosso foco principal são as extensões da sala de aula, mas não só lá.

Objetivando analisar o que representa a competência implícita dos alunos a partir das suas práticas de estudo nas extensões da sala de aula, levantamos a pergunta de pesquisa abaixo e, para elucidá-la, responderemos também as sub-perguntas 1.1, 1.2 e 1.3.

1. como se caracteriza a competência espontânea de aprender LE (inglês) dos alunos participantes nos níveis básico e intermediário nas extensões da sala de aula?

1.1. quais categorias são espontaneamente sugeridas pelos dados e como se comparam com sistemas complexos de teorização como o de O'Malley e Chamot?

1.2. em que categorias podemos dispor os conhecimentos implícitos dos alunos participantes da pesquisa?

1.3. como se caracterizam as atitudes detectadas pelas observações e declarações dos participantes?

1.3. Metodologia de Pesquisa

A presente pesquisa enquadra-se na descrição de um estudo de caráter interpretativista com orientação qualitativa e recursos etnográficos, por objetivar a descrição e análise de procedimentos espontâneos dos alunos participantes da pesquisa ao estudarem LE em contexto específico.

Para Erickson (1990), o ponto central da pesquisa interpretativista não se refere às questões óbvias ou triviais, mas às escolhas humanas e seus significados. Nesse sentido, serve-se a questões de aperfeiçoamento da prática educacional. O autor acrescenta que a investigação envolve uma procura pelo entendimento dos métodos que indivíduos utilizam na construção de padrões de ação e significado que nos permite mutuamente alcançar fins desejados (ou indesejados). Assim, tal estudo pode ligar as vidas de alunos e professores

dentro da sala de aula e fora dela. De acordo com Erickson (op. cit.), esse tipo de estudo tem grande demanda pela influência que o lar e a comunidade exercem sobre o aprendizado em sala de aula.

Para que um estudo seja considerado de caráter etnográfico, não basta tratar uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas também descrever eventos de forma realista, pelo menos em parte, do ponto de vista dos atores envolvidos no evento (Erickson, 1984).

Dentro da perspectiva de pesquisa sobre aprendizagem de segunda língua, a pesquisa etnográfica objetiva tanto a descrição e interpretação de comportamentos culturais de um grupo (Johnson, 1992), como uma descrição êmica das práticas culturais individuais (Ramanathan & Atkinson, 1999 apud Mackey & Gass, 2005). Esse tipo de estudo pode também fornecer dados abundantes sobre aprendizes de LE em particular, informando-nos sobre processos e estratégias empregadas por eles para se comunicarem e aprenderem; assim como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem; e sobre a natureza precisa de seu crescimento lingüístico (Johnson, op. cit.).

Segundo Merriam (apud Moura Filho, 2006:2), o papel do pesquisador é coletar o máximo de informações sobre o problema, com o intento de analisar, interpretar ou teorizar sobre determinado fenômeno, além de estudar os aspectos do ambiente que se aplicam ao caso e que esclarecem a pergunta de pesquisa (Johnson, op. cit.), que neste estudo envolve os procedimentos espontâneos dos alunos participantes da pesquisa ao estudarem LE nas extensões da sala de aula.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) informam que o desenho desse tipo de pesquisa inclui instrumentos como a observação que fornecerá subsídios para a construção de diários, onde o pesquisador-observador procura descrever o que está ocorrendo, de acordo com sua interpretação, no contexto de ensino/aprendizagem. Os autores acrescentam, ainda, que outros instrumentos (entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo) que proporcionam a triangulação de dados favorecem uma natureza intersubjetiva, ou seja, com várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação. Esse modelo de pesquisa, na concepção dos autores, se caracteriza como exploratória por não incluir verificação de

hipótese e pela possibilidade de redefinição, o que possibilita a reorganização e aprimoramento dos pressupostos da pesquisa original.

Baseados nas orientações teóricas descritas acima, reconhecemos nossa pesquisa como qualitativa, de base etnográfica com procedimentos utilizados tipicamente pela etnografia na interpretação de registros socialmente situados.

1.3.1. Contexto da Pesquisa

Dado que o objeto deste estudo é analisar o acervo de procedimentos espontâneos de estudar LE dos alunos nas extensões da sala de aula, seria necessário que a coleta de dados acontecesse em contextos que não o de sala de aula. Contudo, acreditamos que esse contexto pode sinalizar a origem de certas atitudes e ações desempenhadas pelos participantes da pesquisa. Assim, optamos pelos seguintes contextos: a sala de aula, local onde acontece a instrução formal e onde os alunos participantes da pesquisa podem sofrer influências do professor, dos colegas e do material didático; nas casas dos alunos participantes da pesquisa (lugares em que os procedimentos espontâneos podem se tornar mais perceptíveis) para que se confrontem as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa com as observadas por um familiar ou morador.

O contexto principal da pesquisa compreende uma escola de línguas particular do Distrito Federal, onde aconteceram as observações durante o primeiro semestre de 2007. A escola oferece cursos de inglês e espanhol nos turnos matutino, vespertino e noturno. O curso de inglês tem duração de cinco anos e o de espanhol três. Os alunos podem optar por estudar duas vezes por semana. As aulas têm duração de noventa minutos .

À primeira vista, a escola chama atenção pelo colorido das paredes e dos móveis, dando um ar de descontração e alegria. O ambiente físico não é grande, compõe-se de cinco salas de aula, uma sala de estudos, secretaria, sala de professores, banheiros, saguão e corredor. Todas as salas de aula (incluindo a sala de estudos que também funciona como sala de aula quando necessário) têm um aparelho de som, quadro branco, carteiras acolchoadas e ventilador. Uma das salas de aula e a sala de estudos têm televisão com aparelho de DVD e

vídeo cassete que são usados pelos professores quando preciso através de uma ficha de reservas elaborada ao longo do semestre. É oferecido, também, um plantão de dúvidas para os alunos sem custo adicional a eles.

Dos onze professores, oito têm nível superior (desses, um é mestre em Linguística Aplicada, um é mestrando também em LA e três são especialistas na área de ensino de LE) e três são estudantes universitários.

1.3.2. Alunos Participantes da Pesquisa

Os alunos participantes da pesquisa são de uma turma típica do curso de inglês, adolescentes, por ser esta a faixa etária dominante dos alunos nesse estabelecimento.

A amostra selecionada foi do tipo não probabilística intencional (Berquó 1981), tendo em vista sua melhor adequação ao tipo de trabalho proposto. Tal escolha justifica-se porque uma amostra aleatória poderia tornar o trabalho improdutivo, uma vez que, da amostra poderiam constar alunos que não praticam o ato de estudar a LE em casa. Assim, os participantes da pesquisa foram escolhidos com base nas informações obtidas junto aos professores da escola e da pesquisadora. Foram selecionados doze alunos, sendo seis de uma turma de iniciantes (1º semestre) e seis de uma turma de nível intermediário (7º semestre). Assim, poderíamos nos certificar se haveria diferenças entre alunos iniciantes e intermediários no que se refere aos procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês). Cada turma foi dividida em dois grupos de três alunos, um grupo com bons prognósticos¹¹ e outro que, apesar dos esforços empregados por seus membros para aprender inglês, não demonstravam indícios de um desenvolvimento tão promissor quanto o dos alunos do primeiro grupo.

1.3.3. Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

¹¹ Esses prognósticos foram feitos com base nas observações do professor (também de professores anteriores, no caso dos alunos de nível intermediário) e da pesquisadora. Temos a perfeita consciência de que esses prognósticos não são, de forma alguma, uma certeza na vida escolar dos alunos, principalmente na dos iniciantes que há pouco iniciaram seus estudos de língua estrangeira.

De Marrais e Lapan (2004) afirmam que a maioria das abordagens de pesquisa científica requer rigor, reflexão e esforços bem direcionados de forma que possam responder aos questionamentos pré-estabelecidos. Para que a pesquisa com orientação qualitativa tenha credibilidade, o emprego de formas diversificadas de coleta de dados que possibilitem triangulação é de fundamental relevância.

A triangulação, para Patton (2001), fortalece um estudo através da combinação de métodos, o que significa usar diversos métodos ou dados, até mesmo o uso de abordagens qualitativa e quantitativa combinadas. Segundo Johnson (1992: 146), “o valor da triangulação se dá por reduzir a parcialidade do observador ou entrevistador e aumenta a validade e confiabilidade (precisão) da informação”. (tradução nossa)

Os procedimentos adotados nessa pesquisa atendem essas exigências e serão descritos a seguir.

1.3.3.1. Observações e gravações em áudio e vídeo

As observações, acompanhadas de notas de campo, ocorreram nos dois primeiros meses do ano letivo, no total de seis visitas, três em cada turma. Isso nos levou a uma convivência mais estreita com os alunos, permitindo a percepção de algumas de suas ações num contexto formal que, posteriormente, puderam ser comparadas com os relatos colhidos através dos questionários e entrevistas.

A opção pelas gravações em áudio e vídeo se deu pela possibilidade de desistência de algum dos pesquisados. Como as anotações mais minuciosas foram feitas sobre os participantes escolhidos no início da coleta de dados, se acontecesse alguma desistência e conseqüente substituição, poderíamos fazer modificações sem dificuldades, pois as aulas poderiam ser analisadas posteriormente, sem grandes prejuízos.

1.3.3.2. Questionários

Utilizamos dois questionários¹² durante o período de observação das aulas: um com perguntas abertas para não interferir nas respostas dos alunos participantes e outro com perguntas fechadas e mais detalhado para elucidar melhor os procedimentos espontâneos de estudo desses alunos de forma mais específica

Os questionários foram respondidos pelos alunos em casa. A pesquisadora orientou os alunos sobre o preenchimento dos mesmos e se colocou a disposição para esclarecimento de qualquer dúvida por telefone ou correio eletrônico, que estavam impressos nos questionários. A opção pelo preenchimento dos questionários em casa se deu, por que lá os alunos teriam mais tempo para pensar sobre suas ações e, caso lembrassem de outras informações, poderiam voltar ao questionário para completá-lo (orientação da pesquisadora).

Quatro questionários piloto foram respondidos por alunos com tempo de estudo análogo aos dos participantes da pesquisa com o intuito de observar se os instrumentos atenderiam às necessidades da pesquisa.

1.3.3.3. Notas de Campo

As notas de campo foram feitas durante as observações em sala de aula, bem como no momento das entrevistas feitas com os alunos, professores e familiares.

1.3.3.4. Entrevistas Semi-Estruturadas Individuais com os Alunos, Professores e Familiares (gravadas em áudio)

As entrevistas semi-estruturadas foram individuais e gravadas em áudio. Cada um dos alunos foi entrevistado no mínimo uma vez, sendo alguns por mais de uma vez para esclarecimentos. Entretanto, os professores e familiares foram entrevistados apenas uma vez, para checar a veracidade do que o aluno descreveu e indagar sobre como os mesmos percebem o aluno enquanto desenvolvem suas atividades de estudo.

1.3.3.5. Transcrições das Aulas e Entrevistas

¹² Os questionários encontram-se nos anexos.

À medida que os dados foram sendo coletados, as transcrições foram realizadas com o propósito de traçar uma descrição dos fenômenos observados, bem como dos participantes da pesquisa.

O processo de transcrição possibilitou melhor visualização dos dados, como também, melhor condução das discussões e possíveis reorientações que se fizeram necessárias.

1.3.4. Análise de Dados

A análise de dados se deu concomitantemente com a coleta de dados, proporcionando aprimoramento e reorganização do trabalho durante o processo de pesquisa, à luz dos emergentes resultados (Dawson, 2002).

1.4. Organização da Dissertação

Esta dissertação compõe-se de três capítulos. No capítulo 1, apresentamos a contextualização do tema, sua justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa construídas para orientar o processo de observação. Descrevemos também a metodologia de pesquisa adotada, além da explicitação do contexto da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e da organização da mesma.

No capítulo 2 abordamos o referencial teórico que sustenta este estudo: a cultura de aprender dos alunos, as competências do professor como referência para o desenvolvimento do tópico competência espontânea de aprender (implícita), crenças, motivação além de estudos sobre o bom aprendiz.

O capítulo 3 traz a análise e discussão dos dados originados da pesquisa, as considerações finais, retomada da pergunta e sub-perguntas de pesquisa. Discorreremos também sobre as contribuições que nosso trabalho possa dar à Lingüística Aplicada.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Introdução

Desde muito cedo, podemos perceber que as crianças desenvolvem formas de aprender que lhes são particulares. Isso pode ser observado nas brincadeiras de ensinar e aprender, numa simulação, quando o conhecimento se constrói ou/e se reproduz semelhantemente ao que se desenvolve na escola. Essa construção de conhecimentos, muitas vezes, ocorre de forma tão natural que chega a ser imperceptível a complexidade do processo de aprender. Vera Menezes (2005) vê a aprendizagem de línguas como um sistema complexo, portanto, não linear e imprevisível, e sobre o qual jamais se pode “afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro.”.

A concepção de aprendizagem de línguas ganha nova roupagem à medida que a concepção de língua se transforma. O conceito de que a aquisição¹³ de uma LE se dava através de condicionamento, proposto pelo método áudio-lingual, baseava-se em princípios da psicologia comportamental. Apesar de alguns alunos aprenderem através do método áudio-lingual, outros não conseguiam transferir os hábitos desenvolvidos em sala de aula para situações comunicativas que se manifestavam na vida real (Larsen-Freeman, 2000).

Por volta dos anos 70, segundo Larsen-Freeman (op. cit.), a abordagem cognitiva passou a ver o aluno como um ente ativamente responsável pelo seu próprio aprendizado. Essa perspectiva levou a ciência a investigar que contribuições o aprendiz poderia dar para potencializar seu aprendizado de forma mais autônoma e eficaz. Contudo, o panorama educacional atual não concorre para o desenvolvimento da autonomia do aprendente¹⁴, eternizando as abordagens centradas no professor, que baseadas no ensino

¹³ Aquisição, neste trabalho, é o desenvolvimento informal e espontâneo, inconsciente, de uma segunda língua.

¹⁴ Neste trabalho o termo aprendente se refere “aquele que está posto no processo de aprender” (Almeida Filho, comunicação pessoal)

estruturalista e/ou comportamentalista, onde a língua é vista como um sistema fechado e o aluno um recipiente de conteúdos passivo.

O aprender a aprender deve estar sempre presente nas práticas de sala de aula. Segundo Almeida Filho, os aprendentes

“[...] podem vir a aprender a aprender melhor uma outra língua, principalmente se tiverem ajuda sistemática de nossa parte sugerindo variados procedimentos de estudo, ampliando acervo de estratégias pessoais de aprendizagem, consciência e repercussões práticas das crenças mantidas, dos papéis desempenhados no processo de aprendizagem e das atitudes assumidas com frequência.” Almeida Filho (2006:5)

Isso implica o empoderamento do aluno através da criação, com o auxílio do docente, de possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento e não a mera transmissão do mesmo. Paulo Freire (2006: 24) afirma “[...] que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, [...]”. O autor reitera o aprender como “[...] um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (ibid.).

A aprendizagem de uma LE envolve tradições de aprender de um dado grupo social que são refletidas nas maneiras de estudar aceitas por esse grupo e que compõem a abordagem ou cultura de aprender. Almeida Filho (2002: 13) afirma que “para entender uma nova língua os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até grupo familiar restrito em alguns casos.”. O autor declara ainda que, com o tempo, há uma evolução nessas culturas de aprender, o que é percebido através das tradições “de maneira naturalizada, subconsciente e **implícita**.” (ibid.) (grifo nosso).

Acreditamos que, semelhantemente aos estudos desenvolvidos sobre as teorias implícitas na área docente (Blatyta, 2005; Almeida Filho, 2002), os aprendentes têm suas ações afetadas por essas teorias, principalmente por não serem alunos profissionais e não receberem “treinamento” para tal. Suas decisões também são baseadas em suas “experiências educacionais, suas personalidades, suas circunstâncias institucionais, sociais, culturais e políticas particulares [...]” (Blatyta, 2005: 68). Segundo a autora,

“O ser humano, diferentemente dos animais, não nasce já preparado para realizar suas tarefas. Este preparo é realizado lentamente pelo seu diálogo ativo com a cultura, através de todos os seus veiculadores, pais, familiares, professores, colegas de trabalho ou de estudo etc.” (Blatyta, 2005: 69).

Na mesma sala de aula podemos encontrar alunos que, aparentemente, agem de forma semelhante, como se a formação da turma fosse heterogênea. Contudo, os resultados alcançados podem se mostrar díspares. Acreditamos que a cultura de aprender tem que ser relacionada com as histórias de vida de cada um, com os valores tácitos ou expressos pela família ou grupo social para que, assim, possamos melhor entender a razão de resultados, muitas vezes, tão diferenciados. O aprendente necessita saber entender melhor sua própria cultura de aprender, que configurações adquiriu para si, para poder decidir por procedimentos que mais se amoldem a ele, sem descuidar-se da eficiência desses mecanismos.

As teorias informais (implícitas) que o aprendente traz consigo e que são demonstradas através de suas ações demonstram suas concepções sobre os processos que compreendem ensinar e aprender uma LE, de seu papel nesse processo e também o do professor. Esses posicionamentos implícitos devem aos poucos render-se às razões que o levam a aprender com esta ou aquela configuração. A fim de que esse processo ocorra de forma progressiva, há necessidade de se iniciar um exame cuidadoso junto ao aluno sobre sua prática reflexiva, “baseado num pensar criterioso e sistemático sobre o ensinar e aprender línguas.” (Almeida Filho, 2006: 09).

Assim, se desejarmos ter um aluno mais bem preparado para aprender uma LE, faz-se importante auxiliá-lo no decorrer do complexo processo de aprender uma LE, orientando-o para ações mais conscientes, para que possa tomar conhecimento de forma refletida do que o faz aprender desta ou daquela forma e oferecer-lhe alternativas eficientes para agir.

Segundo Tudor (2002), para que haja um envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem, ele precisa perceber a relevância do conteúdo a ser aprendido e estar apto a interagir de forma significativa e adequada com as atividades de aprendizagem. O autor ressalta ainda que isso depende de fatores de natureza afetiva e atitudinal, área de

estudos que diz respeito à identidade dos alunos como parte do processo de aprendizagem em si, não só como futuros usuários da língua, mas como aprendizes envolvidos na construção de uma determinada competência que interage com um conjunto de procedimentos de ensino e com as atividades de aprendizagem.

Preparar o aluno para o futuro sob esse ângulo implica estender, com o auxílio do professor, o leque de procedimentos pessoais do aprendente durante toda sua trajetória como aluno de LE para que, desta forma, eles possam tomar consciência dos fatores subjetivos que os ajudem no processo de aprendizado de uma LE. Esses fatores podem ser de diversas sortes, como, preferência, personalidade, estilo de aprendizagem, motivação, atitudes perante o aprendizado da nova língua, dentre outros. Acreditamos que quando o aprendente é deixado à própria sorte no momento de estudar, ele pode não fazer o melhor para si, por isso a necessidade de orientação mais específica. Almeida Filho (comunicação pessoal) acredita que “o aluno, quando vai aprender, age espontaneamente, mas não precisa ser sempre assim. Os alunos também podem aprender teoria sobre aprender, embora não da mesma forma que professores aprendem teoria”.

Da mesma forma que Bandeira (2003) sugere que os posicionamentos implícitos dos professores devem paulatinamente ceder espaço para a explicitação do ensino que produzem, estamos convencidos de que o aprendente também pode ser estimulado a investigar, entender e melhorar sua própria prática de forma refletida para que possa ter maiores chances de êxito em sua jornada como estudante de LE. Além disso, entender a própria identidade pode dar voz ao aprendente, estimulando-o a um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem.

Almeida Filho indica que

“...os alunos, o outro parceiro ou agente primário no processo, também pode e deve contar com o mesmo procedimento de análises de abordagem e competências, muito embora praticados de forma específica sem o aporte de teoria e taxonomia de que se cercam os profissionais.” (2007: 18)

O rumo à autonomia do aprendente pode ser subsidiado pelo procedimento de análise de competências, a exemplo do modelo de competências de professores criado por Almeida Filho, acompanhado pela formação de alunos para que se possam vislumbrar novos

prognósticos.

Ainda há muito a ser desvendado sobre o processo de ensino/aprendizagem e o aluno exerce papel fundamental nesse mapeamento, por ser fonte de dados que certamente enriquecerão o processo. Assim, torna-se indiscutível a relevância de investigação que focalize os processos espontâneos de aprender dos alunos em ambiente diverso da sala de aula, com o intuito de evidenciar esses processos, assim como, suas origens.

2.2 Significados da palavra estudar

“... estudar bem dá trabalho e sempre cansa. A alegria que se retira daí, não é a alegria da superficialidade, banalização, encurtamentos, "macetes", mas aquela que enche a alma.”

Pedro Demo

Semelhantemente a outros dicionários da língua portuguesa, no dicionário Houaiss, estudar significa: “aplicar o espírito, a inteligência e a memória para aprender (habilidade, técnica, ciência, arte, entre outros.); adquirir habilidade e/ou conhecimento” “procurar compreender (algo) através da reflexão; meditar, refletir”.

Freire (apud Gadotti, 1988:4) em conversa com Gadotti no dia 27 de abril de 1988 sobre o livro “Convite à leitura de Paulo Freire” assim se refere ao ato de estudar:

“Eu diria à juventude que está lendo este livro que, entregando-se à aventura dessa escola séria, rigorosa, alegre, jamais prescindida do **ato sério de estudar**, que jamais confunda essa alegria com a alegria fácil do não-fazer,... ... mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o **próprio processo de estudar se torna bonito**. ... o **ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo.**” (grifo do entrevistador, Gadotti)

Percebe-se, a partir da definição e da exposição de Paulo Freire (op. cit.) acima, que o ato de estudar demanda esforço e dedicação do agente. O autor afirma ainda que, “Estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.” (1982).

Além disso, Freire (op. cit.) estabelece que o ato de estudar requer não só uma postura crítica, mas também os seguintes posicionamentos:

- a. “Que assuma o papel de sujeito deste ato”. Isso implica não se render a uma atitude passiva, mas crítica, que leve quem estuda a uma sensibilidade aguda e a um estado de predisposição à busca;
- b. “Que o ato de estudar, no fundo é uma atitude frente ao mundo”. Estudar não é só uma relação leitor-livro ou leitor-texto, mas uma oportunidade de se relacionar com os outros e com a realidade, assumindo, assim, uma postura de curiosidade, típica de quem pergunta, indaga e busca;
- c. “... é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata... implica a percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor”.
- d. “Que o ato de estudar demanda humildade”. Quem é realmente humilde, é coerente com a atitude crítica, não se sente diminuído, mas desafiado a buscar compreensão.

O autor conclui que compreender um texto (ao estudar) não é algo que se recebe de presente, é trabalho que exige paciência diante da incerteza. “Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las” Freire (op. cit.).

Pergunta-se, então: Os alunos gostam de estudar? O que determina o interesse pelos estudos? O que faz que alguns alunos sejam bem ou mal sucedidos ao estudar? Como se dá o processo de estudar fora da sala de aula?

As respostas para os questionamentos acima, certamente, não podem ser apresentadas de forma simplista. Contudo, podemos citar trabalhos como o de Carmagnani (1993, apud Barcelos, 1995), que relata pesquisa feita no Brasil sobre estudantes de Letras que, em sua maioria, não se adaptaram às idéias do ensino auto-orientado, o que foi atribuído a uma tradição escolar paternalista característica da cultura brasileira. Barcelos (op. cit.)

concorda com Carmagnani e afirma que nós, professores, adotamos um papel centralizador em sala de aula e, mesmo assim, cobramos do aprendiz um comportamento autônomo. Assim, a partir de modelos padronizados de como aprender, observados a partir de colegas que “sabem mais” a língua-alvo, “os alunos vão construindo suas teorias informais de crenças de como se deve aprender línguas” (Barcelos, 1995; 17).

O aluno, como sujeito do ato de estudar, lança mão de procedimentos próprios, conscientes ou não, que o instrumentam para um melhor desempenho nos estudos. Acreditamos ser fundamental aprender a estudar na escola, não a reproduzir conhecimentos para serem utilizados mecanicamente nas avaliações, mas de forma que o aprendiz consiga compreender, desvendar e transformar sua realidade como sujeito do seu processo de aprender. Conhecer as teorias informais manifestadas pelos aprendizes de LE pode levar tanto professores quanto aprendizes a uma reflexão sobre a eficiência dos procedimentos empregados no processo de aprendizagem, rumo a um caminho constituído de ações melhor orientadas.

2.3 Abordagem

O termo abordagem tem recebido diversas acepções na literatura especializada em Linguística Aplicada (LA). Não é raro se encontrar esse conceito utilizado como sinônimo de método, o que tem causado discussões e controvérsias. Recentemente, a relação dos termos abordagem, método e técnica tem sido vista de forma hierarquizada, sendo a abordagem colocada em primeiro nível, o método em segundo e a técnica ou procedimentos em terceiro, visão compartilhada por Almeida Filho (1997) e Anthony (apud Almeida Filho). Fontão do Patrocínio (1997) vê esses conceitos organizados de forma hierarquizada como uma visão que veio confrontar as concepções derivadas de percepções prescritivas. O termo “método”, segundo a autora, muitas vezes vem sendo usado como “livro didático ou série de livros didáticos; pode também aparecer relacionado a um conjunto de técnicas ou recursos ou ainda como prática consagrada com características mais ou menos estáveis.” (Fontão do Patrocínio, op. cit.; 60).

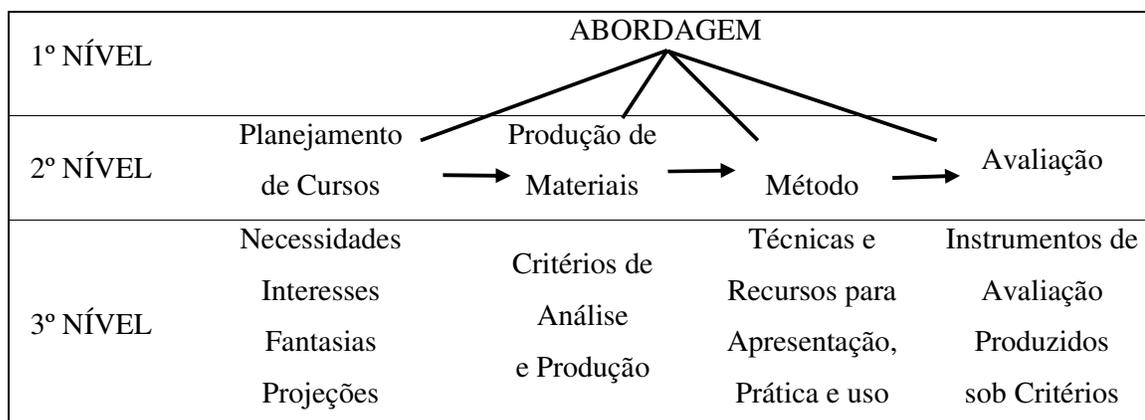
Ao aprender uma LE, o aluno se depara com forças que determinam como irão

agir durante a tão complexa jornada que é esse aprendizado. Essas forças incidentes são oriundas da abordagem do professor, dos autores de materiais didáticos, de terceiros, como de coordenadores e diretores de instituições de ensino, além de traços de uma tradição nacional e regional, juntamente com os traços individuais do aprendiz (Almeida Filho 1997, 2002). Essa experiência reflete valores peculiares advindos de um grupo social. Erickson (1990) acredita que a cultura de aprender exprime completamente as nossas percepções e crenças em diferentes graus de conscientização. O autor afirma ainda que essas tradições culturais não são originalmente locais, elas podem vir de professores, pais, procedimentos de instituições governamentais. Há realmente uma estrutura social na qual a sala de aula está embutida.

Para Almeida Filho (op. cit.), “Uma tradição com traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender...” adicionadas as contribuições pessoais de cada participante no processo de ensino-aprendizagem.

Abordagem¹⁵, para Almeida Filho é “... um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.” (Almeida Filho, 2005: 78). O entendimento do conceito de abordagem é de suma importância, pois, ele permeia toda a operação de ensino de LE, produzindo orientação e ações que transpassam todos os seus níveis (ver quadro 1). Segundo o autor, mudanças de perspectivas de como vamos tomar a linguagem, bem como substituição de uma teoria ou modelo de aquisição por outro produzem efeitos no planejamento do curso e logicamente nos materiais, técnicas de apresentação, prática e uso da língua em sala, etc. Pode-se inferir, então, que as teorias implícitas carregadas de componentes culturais que integram a abordagem também influenciam a sala de aula e suas adjacências, incluindo também as maneiras de aprender línguas compartilhadas pelos alunos.

¹⁵ Neste trabalho, adotaremos a definição de Almeida Filho como referencial por incorporar uma visão dinâmica e ampla da operação de ensinar e aprender línguas, incluindo também a abordagem de aprender do aluno, que é o foco do nosso trabalho.



Quadro 1: modelo para operação global de ensino de línguas (Almeida Filho, 1990).

O complexo e imperfeito processo de aprender e ensinar línguas partilha de uma dupla natureza que nem sempre corresponde ao que se espera dele e tem como base a abordagem, constituída de idéias, de crenças, de intuições, de memórias (Bandeira, 2003). “Para se entender como uma abordagem vai vigir num dado lugar, ela precisa ser estudada naquilo que constitui o seu escopo de idéias e depois tem de ser estudada pela maneira como ela é traduzida em ações” (Almeida Filho, 2007).

As ações, entendidas aqui pelas formas de estudar que os alunos deixam transparecer e que são orientadas pela sua abordagem individual, refletem as tradições de aprender LE de uma escola, famílias, região, ou seja, de uma organização social. Essa abordagem, manifestada pelas ações, pode não se harmonizar com a abordagem específica do professor, escola ou livro didático, o que poderia desencadear problemas, resistências, dificuldades e até fracasso no processo de ensino-aprendizagem de LE (Almeida Filho, 2002). Assim, a análise de abordagem vislumbra a possibilidade de interpretação das concepções dos alunos de como se dá a aprendizagem de LE, compreendendo e explicando as escolhas de determinados caminhos, prevenindo os desencontros que são naturais no processo de ensino-aprendizagem de LE.

2.3.1. Abordagem do Aluno/Cultura de Aprender

Um aluno, quando adentra uma sala de aula de LE, traz consigo maneiras e tradições de aprender LE que são comuns no grupo social em que vive e é orientado por elas.

Segundo Barcelos (1995), “Quando se fala em *cultura de aprender* é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social.” (grifo da autora) (op. cit.: 37). Essa organização maior possui um caráter local e não local. Para a autora, o primeiro, micro-cultura distintiva, se refere a grupos específicos que compartilham certa compreensão do mundo e tradições locais. O segundo refere-se à atuação de momento a momento da ação social (id. ibid.), ou seja, um momento da aula nunca é igual ao outro, mesmo que os atores sejam os mesmos.

Dewey (1994) assevera que um ser cujas atividades estão associadas com outros tem uma condição social. O que se faz ou o que se pode fazer depende das expectativas, exigências, consentimentos e censura de outros. Estar conectado a outros seres nos leva a agir na dependência dos outros, ou seja, o costume social alimenta e molda nossas ações. Portanto, o ato de aprender visto como associado a outros deve ser considerado como social e, conseqüentemente, sujeito a modelos de tradições impostas por outros atores sociais. Por outro lado, para Williams e Burden (1997), devemos observar que cada um dá sua contribuição ao processo de ensino-aprendizagem de forma particular, pois somos únicos no que diz respeito à nossa perspectiva de mundo. Os autores alertam que a abordagem de aprender de cada um dos alunos será diferenciada em função dessas perspectivas individuais.

“A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’...”
“Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 2002: 13)

Observamos que, a exemplo da abordagem de ensinar ¹⁶ dos professores, quando o aluno decide estudar línguas e torna-se um ente integrante da sala de aula de LE em escolas de línguas, ele também passa a agir orientado por uma abordagem. De alguma forma, ele traz consigo concepções sobre linguagem, de aprender e de ensinar uma LE, pois em sua grande maioria, os alunos já tiveram alguma experiência com línguas (mais comumente o inglês) em suas escolas regulares.

¹⁶ A abordagem de ensinar será discutida no próximo tópico.

A competência mais basilar nesse momento, e talvez por quase todo seu percurso como aluno de LE, é a implícita¹⁷. Essa competência, segundo Almeida Filho (op. cit.), é a mais básica e constitui-se de intuições, crenças e experiências. Baseados em nossas experiências acadêmicas, de como nossos professores nos ensinam ou em como aprendemos, aplicamos uma maneira de aprender norteada por uma abordagem implícita ainda por nós desconhecida. Bourdieu (apud Almeida Filho) descreve essa condição como *habitus*, um ajuntamento de disposições internalizadas que funcionam de formas específicas, que são tidas como naturais. Contudo, essa aparente naturalidade na forma de agir é de fato adquirida e reproduzida socialmente de forma subconsciente e intuitiva como um hábito compartilhado pelos alunos.

Aprender uma LE é um processo mediado por diversas forças que ocorre em contextos diversos, não funciona uniformemente para todos os indivíduos e depende de decisões culturais, decisões essas arbitrárias e convencionais (Paiva, 2005).

“Se examinarmos a história do ensino de línguas, veremos que essas representações têm sofrido mutações e influenciado nos métodos e abordagens de ensino: saber uma língua é conhecer sua gramática (sintaxe) e saber traduzir (método de gramática e tradução); saber uma língua é ter um comando oral o mais próximo possível do falante nativo (método direto e áudio-visual); saber uma língua é usar essa língua para se comunicar de forma compreensível (abordagem comunicativa); saber uma língua estrangeira é se permitir desarranjos que alteram a constituição da subjetividade (abordagem discursiva), conforme Neves (2002), citando Nelman (1992) e Coracini (1998).” (Paiva, 2005).

Muitas são as variáveis que interferem no aprendizado. Delas se originam configurações diversas que propiciam tendências variadas de aprendizagem. Paiva (op. cit.) propõe que um “modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao ‘limite do caos’”. (id. ibidi)

“A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidade independente. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem

¹⁷ Esse assunto será discutido ainda neste capítulo.

os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como o efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche.”¹⁸ (id. ibidi)

Almeida Filho (2005) vê esse intrincado processo de aprender uma LE carregado de variáveis que são de natureza distinta: intrínsecas e extrínsecas. As primeiras são as afetivas (ligadas a aspectos de personalidade, atitude, e motivação), as físicas (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e as socioafetivas (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato lingüístico com outros em interação na língua-alvo). As extrínsecas se referem ao material didático, técnicas e recursos do método, tempo disponível para estudo, condições de exposição às amostras de língua, entre outros. As variáveis aqui descritas estão representadas na figura A abaixo¹⁹.



Figura A: Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas (Almeida Filho, 2005).

¹⁸ Para maiores informações sobre o MODELO FRACTAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS de Paiva em <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>.

¹⁹ Gostaríamos de enfatizar que discutir todas essas variáveis não é foco do nosso trabalho.

Ao observar quão complexo é o aprender, percebemos a fragilidade das relações dessas forças quando interagem entre si. Um aluno, por exemplo, quando tem uma abordagem de aprender muito diversa da do professor pode demonstrar dificuldades e bloqueios durante o aprendizado de uma LE. Barcelos (2005) acredita que conhecer a cultura/abordagem de aprender do aluno possibilitaria, ao contrário, um trabalho mais consciente, visando o sucesso na aprendizagem.

Concordamos com Almeida Filho (comunicação pessoal) quanto à importância de se oferecer aos alunos, agentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem, o mesmo procedimento de análise de abordagem e de competências disponibilizado aos professores. Se o intuito das referidas análises é trazer reflexão sobre ações antes não ponderadas para que se caminhe para um crescente processo de consciência esperançosa de mudança que traga crescimento na qualidade de ensinar, cremos na necessidade de praticar essas mesmas análises junto aos alunos para que eles possam vislumbrar um melhor aprendizado.

2.3.2 Abordagem e Competências do Professor

O professor, juntamente com o aluno, exerce sempre um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem do professor precisa dividir espaço com outras abordagens que estão no ambiente, como a dos alunos, a de terceiros, de materiais didáticos, entre outras. A abordagem de terceiros, por exemplo, pode vir de diversos pontos, como de outros professores que, de alguma forma tenham influência e poder sobre o educando, do material didático, das coordenações e direções das escolas regulares e de línguas, e até mesmo das pessoas envolvidas na elaboração dos PCNs. A sala de aula real traz todas essas forças (abordagens) potenciais que se conectam entre si, construindo configurações que regem as atividades de ensino-aprendizagem (Figura B). Para Almeida Filho (2007), a abordagem nunca é um conceito simples de uma só pessoa, ela é...

“... uma equação de idéias que está nesse plano teórico mais alto, e é do que nós somos, por sermos professores de línguas, nós somos feitos desse material volátil, desse material importante, fundador, que foi se acrescentando dentro de nós, se organizando dentro de nós sem que a gente se desse conta muitas vezes.” (Almeida Filho, 2007)

As ações do professor são, na Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) (Figura B) desenvolvida por Almeida Filho (2002), a materialização das concepções que ele possui sobre o que é a *linguagem humana*, o que é *aprender e ensinar línguas*, o núcleo da abordagem de ensinar. Essas ações são a materialização de uma abordagem subjacente, pois, a esta não se manifesta com exterioridade própria mas sim, de forma indireta através das ações dos professores (Almeida Filho, 1997). Um professor, cujas concepções estejam alinhadas com a abordagem formalista, deixará refletir em seus atos docentes, planejamentos, confecção ou escolha de materiais e avaliações características típicas dessa abordagem que o orienta, dando ênfase à transmissão de regras da língua-alvo (concepção de ensinar) e memorização de regras (concepção de aprender). Assim, como podemos observar na figura B, a abordagem utilizada pelo professor e suas competências interferem em todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois elas estarão refletidas nas materializações das aulas como objetivos, planejamentos materiais, procedimentos e avaliações.

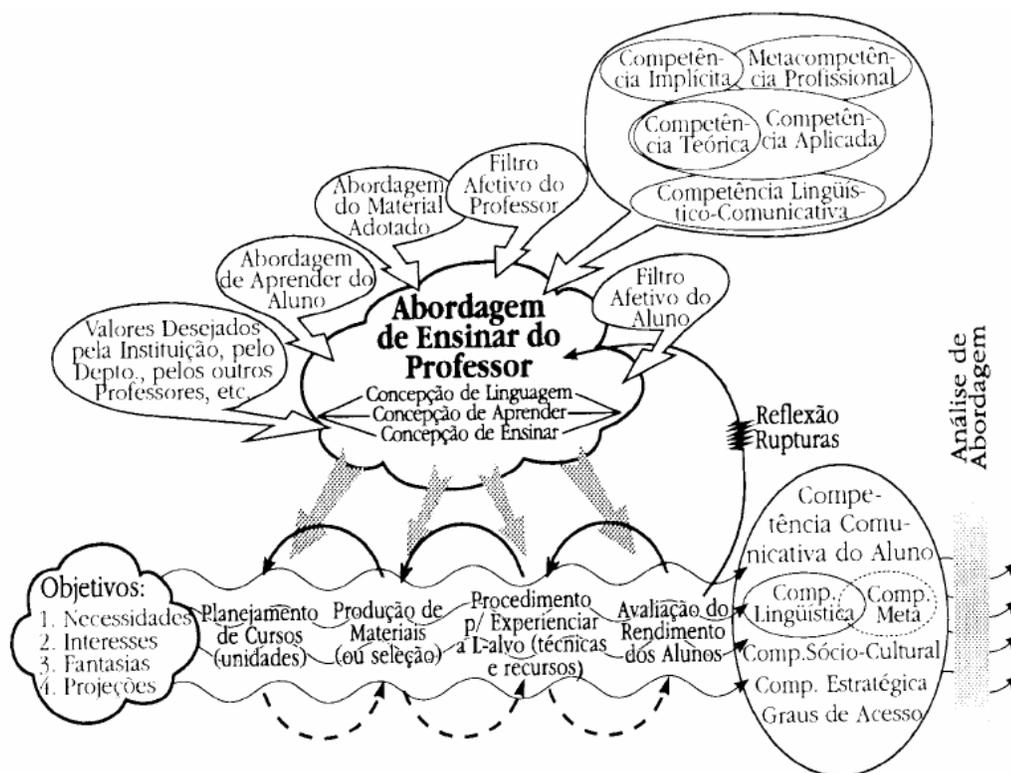


Figura B - Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) desenvolvido por Almeida Filho em 1993 (2002).

A compreensão desses conceitos, contudo, não significa uma crescente conscientização (Abrahão, 1999; Freitas, 1999; Alvarenga, 1999). Segundo Bandeira (2003)

em sua dissertação de mestrado sobre competência implícita²⁰ do professor de línguas, mesmo tendo sido submetido a questionamentos em relação à sua própria prática através de leituras de teóricos aplicados, não significa que se despojará de suas convicções quanto ao seu ensinar, pois “Somente o desejo o colocará numa relação consigo mesmo, mobilizando-o para a conscientização do seu próprio ensino.” (id. *ibid.*, 48). O autor afirma, ainda, que a manifestação do desejo de mudar sua abordagem de ensinar requer dos professores um novo exame de suas raízes e uma reflexão sobre as teorias informais que constroem, a fim de que transformem seu ensino. A competência implícita encontra nas teorias informais dos professores sua composição básica, utilizando-as como instrumentos para operar. Segundo o mesmo autor, as teorias informais compreendem um aglomerado complexo dando forma e materialidade às ações docentes, manifestando-se por meio de categorias de informalidade: crenças, intuições, memórias, todas permeadas pela atitude.

Em sua pesquisa, Bandeira procura identificar essas categorias e compreender a natureza e dimensão das variações na sua ocorrência em aulas observadas e entrevistas com dois professores de inglês em contextos diferentes. O resultado dessa pesquisa evidenciou uma mudança na ocorrência da manifestação das teorias informais, quando mudam os sujeitos e os contextos de ensino. Ou seja, tantos quantos forem os professores, tantas serão as abordagens, pois, ela também é fruto da identidade desses professores, de suas experiências adquiridas como aluno, do meio onde trabalha; tudo isso constitui uma configuração singular.

“A abordagem de ensinar é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas crenças implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses em alguma configuração específica que a história de vida de cada professor se incumbem de gerar num campo de idéias onde forças outras atuam buscando se impor: idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos) que têm poder nos contextos onde estiverem, idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação produzidos no processo.” (Almeida Filho, 2005; 93)

Para que mudanças necessárias ocorram, Almeida Filho (op. cit.) propõe uma análise de abordagem de ensinar através de um diagnóstico de configurações obtidas em um dado momento, reconhecendo pistas que possibilitem o reconhecimento de traços de uma

²⁰ Definição na próxima página.

abordagem formalista/gramatical ou comunicativista/interativista²¹ e delineando um nível de competências que disponibiliza na prática uma determinada abordagem. Assim, podem-se alcançar novas possibilidades de leituras teóricas, novas tentativas de ensinar, reflexões esclarecedoras, que contribuam para uma crescente consciência do ensinar dos professores, tudo isso acompanhado de uma formação consistente e refletida.

Uma análise de abordagem mais completa, segundo o autor, precisaria ser feita simultaneamente com a análise de competência. Uma dada abordagem se transforma em ação a partir de uma combinação de competências, uma vez que o professor ensina de determinada maneira orientado pela abordagem materializável por essas competências. O professor traz consigo um conjunto de pressupostos e princípios explícitos e implícitos. Explícitos quando o mesmo está consciente de princípios, pressupostos e concepções baseadas em teorias formais e implícitos quando seus conhecimentos, teorias e atitudes têm origens desconhecidas. Para Bandeira (2003), o sistema desenvolvido por Almeida Filho oferece uma configuração ideal de competências do professor de línguas, a saber:

2.3.2.1. Competência Implícita

[...] corresponde às disposições do professor para ensinar das formas que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar. (Alvarenga, 1999 p. 74)

2.3.2.2. Competência Teórica

Aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que ele sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada tão desejada. (id. *ibid.*, p. 68)

²¹ Almeida Filho (op. cit.) reconhece duas grandes abordagens de ensino de línguas: a formalista/gramatical e a comunicativista/interativista.

2.3.2.3. Competência Aplicada

A competência aplicada é a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo-lhe explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. (id. *ibid.*, p. 60)

2.3.2.4. Competência Profissional

[...] Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim quando toma conta de si no plano profissional. (id. *ibid.*, p. 70)

2.3.2.5. Competência Lingüístico-Comunicativa

[...] se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos. (id. *ibid.*, p. 68)

É importante observar que a abordagem do professor também pode ser afetada por forças atuantes sobre a sala de aula, forças essas que podem levá-lo a agir de forma diversa da que acredita ser correta. Borg (apud Barcelos, 2006) enumera fatores contextuais que moldam a realidade das salas de aula e que estão contemplados no OGEL (figura B). Esses fatores são exigências de pais, diretores, escola e sociedade; políticas públicas; colegas; testes; disponibilidade de recurso; condições difíceis de trabalho; entre outros.

Conhecer a própria abordagem de ensinar, desvendada através da explicitação de suas ações e de reflexão constante e crescente, pode facilitar uma teorização sobre a prática pedagógica que o professor realiza, estimulando a procura pelo conhecimento acadêmico com o intuito de desenvolver tanto seu saber prático quanto teórico e, conseqüentemente, promover mudanças em suas práticas pedagógicas.

2.3.3. Abordagem de autores de livros didáticos

Também tido como força influente na abordagem do professor e do aluno por Almeida Filho (2005), o livro didático (LD), além de ser fonte de insumo e de estratégias de aprendizagem, apresenta uma abordagem de ensinar e aprender típica de seus autores. Essa abordagem de um terceiro em relação ao aluno e professor (primeiro e segundo respectivamente) pode ser incompatível com a abordagem do aluno.

Alvarenga e Bacellar (2007) acreditam que, de certo modo, ambos, professor e aluno, constroem um saber implícito acerca do material utilizado, o que pode

[...] apresentar alguns obstáculos para uma boa interação entre alunos e professores, entre eles, a perpetuação de ações e de modelos tidos como veiculadores de preconceitos, o desconhecimento do conceito de linguagem, de ensinar e de aprender línguas. (id. *ibid.*, p. 142)

“Muitos dos livros didáticos disponíveis cumprem com eficiência a tarefa a que se propõem: ensinar uma língua-alvo a partir de determinadas decisões e ações providas de concepções de linguagem, de ensinar e de aprender uma língua estrangeira (Sternfeld, 1997; 49). O conteúdo e as atividades propostas no LD resultam, muitas vezes, em imposições à forma de ensinar e/ou aprender uma LE. O que acontece, segundo Sternfeld (*op. cit.*), é que os autores,

[...] ao tomar decisões referentes: (a) ao lugar ocupado pelas sistematizações na unidade; (b) à escolha de tópicos gramaticais; (c) à coesão estabelecida entre eles; (d) à incidência com que determinado aspecto aparece; e (e) à maneira como é trabalhado, *projetam e impelem, diretamente nos materiais e indiretamente na aula do professor, interferências metodológicas.*(id., p52) (grifo da autora)

Observamos que grande parte dos livros didáticos existentes no mercado é apoiada na abordagem gramatical/estrutural que deixa seus sinais nas prescrições do que/como ensinar ou aprender e na imposição de um pensamento cultural sem se preocupar com a diversidade, mas sim em privilegiar uma cultura específica.

A compreensão das concepções de ensinar dos autores, desenhadas no LD e

refletidas nas aulas, faz que o professor ganhe autonomia para entender por que alguns aspectos delineados no livro não são coerentes com suas aulas, disponibilizando outras perspectivas menos conflitantes com as suas para a tentativa de uma atuação mais satisfatória (id. *ibid.*).

2.4 Motivação

Entender as fontes de motivação no aprendizado de LE é de grande importância para o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar LE para alunos desmotivados pode deixar a atividade docente mais laboriosa do que já é. A motivação parece ser um sentimento propulsor que nos impele a desenvolver atividades e a superar barreiras, tendo um papel muito importante nos resultados almejados por professores e alunos.

Estar motivado significa sentir-se estimulado para desempenhar alguma ação. Esse sentimento parece estar ligado às atitudes e objetivos subjacentes que dão início a ação, ou seja, referem-se aos porquês das práticas de determinadas ações. As bases das motivações podem ter origem em diversas ordens. Um aluno pode se sentir motivado para aprender uma LE para agradar familiares, para se identificar com grupos de amigos, por gostar da língua e da cultura da LE, por perceber a utilidade de se saber uma outra língua, ou ainda por se sentir capaz de aprender de forma exitosa e de tirar proveito desse aprendizado. O grau de motivação pode não variar muito, mas sua natureza certamente varia.

Nas últimas décadas houve um interesse crescente na área de motivação no aprendizado de LE/SL. Gardner e seus colaboradores desenvolveram vários estudos que investigaram as motivações para o aprendizado de línguas baseados na psicologia social, que deram origem ao modelo sócio-educacional (Gardner & Lambert, 1959; Gardner & Smythe, 1975; Gardner, 1979 apud Gardner, 2003). Psicólogos sociais, como Gardner & Lambert (*op. cit.*) afirmaram que as atitudes dos aprendizes de SL²² em relação à comunidade e à cultura da língua-alvo (orientação integrativa) influenciam, indiretamente através da motivação, no sucesso do aprendizado de línguas.

²² Esse modelo foi originalmente desenvolvido em ambiente de SL e não LE.

O modelo sócio-educacional de aquisição de segunda língua de Gardner et al. (2004) postula que o aprendizado de línguas é um processo dinâmico afetado por variáveis. Para o autor, a variável afetiva afeta o sucesso no aprendizado. O aprendizado e as experiências, por sua vez, podem influenciar suas variáveis afetivas. Cinco classes de variáveis são destacadas: integratividade, atitude em relação à situação de aprendizado, motivação, ansiedade e orientação instrumental. Nesse modelo, a motivação se apóia em dois componentes afetivos: a integratividade e a atitude em relação à situação de aprendizado de SL. A complexidade dessas atitudes e motivação são variáveis importantes na aquisição de SL.

Tem-se questionado se esse modelo pode ser generalizado para contextos diferentes, em particular o de língua estrangeira. Pesquisas recentes declaram que o aprendizado de LE ocorre, em sua maioria, em ambientes formais, podendo ter componentes diferenciados dos enunciados no modelo tradicional de Gardner, não incluindo detalhes sobre aspectos cognitivos da motivação para aprender (Dörnyei, Csizér and Németh, 2006 apud Dörnyei, 2006). A origem da motivação para o aprendizado de línguas decorre de fatores múltiplos, como a necessidade de realização, a auto-eficácia e autoconfiança do aluno, o esforço, a fixação de objetivos do aprendiz, dentre outros, dependendo dos contextos de aprendizagem.

Segundo Dörnyei (2005), no passado, as pesquisas investigavam o impacto de variáveis individuais isoladas (atitude, motivação e estilos de aprendizagem). Separadamente, essas variáveis não informam como esses diferentes fatores combinados podem descrever os tipos de aprendiz. Em seus estudos, esse autor tenta identificar a configuração motivacional de adolescentes aprendizes de SL²³ na Hungria baseando-se no *L2 motivational self system*²⁴. A idéia central desse modelo é a equação da dimensão motivacional tradicionalmente interpretada como motivação integrativa com o *ideal L2 self*²⁵, além de acrescentar uma outra dimensão, o *ought-to self*²⁶. O primeiro é mais benéfico e representa todos os atributos que uma pessoa gostaria de possuir (expectativas, aspirações e desejos), está mais próximo da

²³ O autor parece usar SL como LE indistintamente.

²⁴ Sistema Auto-motivacional em SL (tradução nossa).

²⁵ Indivíduo Ideal (tradução nossa).

²⁶ Indivíduo que se deve ser (tradução nossa).

terminologia de Gardner, motivação integrativa. O segundo se refere aos atributos que uma pessoa teria que possuir (obrigações, responsabilidades), é mais impeditivo e extrínseco. Além dessas duas dimensões, há uma terceira, experiências de aprendizado em SL que se refere às experiências e aos ambientes de aprendizagem.

Em seus estudos, Dörnyei (op. cit.) focalizou razões mais estáveis e generalizáveis que se originassem das sucessivas experiências passadas dos alunos em um contexto social. Essas razões deram origem a sete componentes:

- *Integratividade*: semelhante à categoria de Gardner, reflete uma postura positiva em relação à cultura da SL;
- *Instrumentalidade*: refere-se à percepção pragmática dos benefícios do domínio de uma SL. É a percepção de benefícios práticos ou frutíferos para se aprender uma LE (um emprego, um melhor salário, etc.);
- *Atitudes em relação aos falantes da SL*: refere-se às atitudes do aprendiz em relação aos falantes da língua-alvo numa situação de contato direto com estes;
- *Interesse cultural ou contato indireto*: reflete o interesse pelos produtos culturais associados com a SL (filmes, programas de televisão, revistas, músicas, etc.);
- *Vitalidade da comunidade da língua-alvo*; refere-se à percepção da importância e riqueza dessas comunidades;
- *Ambiente social*: percepções gerais sobre a importância das línguas estrangeiras na comunidade do aprendiz;
- *Auto-confiança lingüística*: reflete uma crença na confiança, livre de ansiedade, de que o domínio de uma SL está ao alcance do aprendiz.

Ao contrário da ênfase na integratividade sugerido por Gardner, Dörnyei (op. cit.) afirma que em ambientes de LE a orientação instrumental tem maior influência sobre os aprendizes. Este autor defende ainda que em ambientes de LE, onde há dificuldades de se interagir com falantes nativos, a identificação do aprendiz pode ser direcionada para a língua-alvo ou para valores culturais e intelectuais associadas a língua.

As orientações, que no passado já foram confundidas com motivação, não representam necessariamente a motivação. O fato de um aprendiz demonstrar uma orientação integrativa para estudar línguas não significa que ele está motivado para aprender uma língua. É a motivação que pode garantir a aprendizagem e não o tipo de orientação. As orientações, na melhor das hipóteses, precedem a motivação. (Ribeiro, 2006)

Concordamos com Dörnyei quanto à importância de se considerar o contexto de LE. Estudar num ambiente que proporciona poucas chances de se comunicar com falantes nativos da língua-alvo estudada, além de pouco vislumbrar a possibilidade de viagem para um outro país, nos induz a pensar em razões outras (não só na integrativa) que fazem que estudantes de línguas se mantenham em sala de aula aprendendo uma LE por longos anos.

2.5 Estudos Sobre o Bom Aprendiz de LE/SL

Com o crescimento das pesquisas sobre aquisição de línguas nos anos 70, professores e pesquisadores perceberam que nenhuma pesquisa ou método, isoladamente, garantiria sucesso absoluto no ensino de SL. Ao se observar que muitos alunos aprendiam línguas, independentemente do método ou técnica empregada, percebeu-se a importância das variações individuais no aprendizado de línguas (Brown, 2000). Essas observações levaram Rubin (1975 apud Brown) e Stern (1975 apud Brown) a descrever as características do “bom” aprendiz de línguas, o que levou outros estudiosos (Rubin e Thompson, 1982; Brown, 1989, 1991; Marshal, 1989 apud Brown) a oferecerem recomendações a pretensos alunos de como ser um melhor aprendiz.

As características individuais do aluno que contribuem para o aprendizado de uma segunda língua (SL) têm sido alvo de pesquisas científicas que tentam delinear o que ele

faz para obter sucesso ao aprender uma SL. Esses estudos envolvem o uso de estratégias²⁷ e são conhecidos como “estudos sobre o bom aprendiz de línguas” (Rubin,1975; Reiss, 1985; Gillette,1987; Stevick, 1989 apud Ellis, 1994). Acredita-se que os aprendizes têm certas características que os levam a um aprendizado de línguas mais ou menos bem sucedido. Algumas pessoas parecem aprender mais facilmente que outras (Lightbown & Spada, 2000).

Lightbown e Spada (op. cit.) listam cinco categorias principais que contribuem para um aprendizado de línguas bem sucedido: motivação, aptidão, personalidade, inteligências e preferências. Para as autoras, a maneira como as pesquisas são feitas traz algumas dificuldades. A primeira delas é a de mensurar qualidades como motivação e inteligência, entre outros. Outro fator que contribui para a dificuldade de se obter conclusões sobre as relações, as características individuais e o aprendizado de SL é como a proficiência lingüística é definida e medida. Alguns estudos demonstram que aprendizes com alto grau de motivação obtêm maior sucesso no aprendizado de línguas, enquanto outros mostram que alunos com alto grau de motivação não têm desempenho melhor do que os com baixo nível de motivação. Uma explicação para esses resultados conflitantes, segundo as autoras, é que os testes de proficiência usados em diferentes estudos não medem o mesmo tipo de conhecimento. Um último problema seria a interpretação da correlação de dois fatores como tendo uma relação causal entre eles, pois, o fato de duas coisas tenderem a ocorrer juntas não significa que uma seja a causa da ocorrência do outro.

Variáveis relevantes para a aquisição de uma língua são as afetivas, que envolvem motivação, autoconfiança e ansiedade. Para Krashen (1981), de acordo com a hipótese do filtro afetivo, os fatores afetivos se relacionam diretamente com o processo de aprendizagem de LE. O autor afirma que um filtro afetivo alto e rígido impede a compreensão da mensagem e, conseqüentemente, a chegada do insumo à parte do cérebro responsável pela aquisição de língua. Da mesma forma, um filtro afetivo baixo e permeável facilita esse processo. Sendo assim, criar situações que incentivam um baixo filtro afetivo deve fazer parte dos objetivos pedagógicos dos professores de LE.

No Brasil, estudos como o de Paiva (1998, 2005, 2006) descrevem estratégias

²⁷ Não é nosso intuito debater as controvérsias sobre a classificação de estratégias e, neste trabalho, adotamos a classificação de O'Malley e Chamot.

individuais de aprendizagem, relatam a necessidade de instrução de estratégias mais eficientes para um aprendizado de sucesso e da importância de se estimular a autonomia na aprendizagem de LE.

Descrever o bom aprendiz pode ser uma tarefa minuciosa e subjetiva, pois muitos dos traços encontrados não podem ser generalizados por serem próprios de um indivíduo. Cada um adota estratégias que melhor se adaptam às suas necessidades pessoais, à sua personalidade e as implementam de maneira particular. Conhecer as características do bom aprendiz de línguas possibilita o alargamento do conhecimento por parte dos professores, sobre o processo de ensino-aprendizagem, além de envolver outros aprendentes nesse processo. Não obstante, esse procedimento pode alterar práticas pedagógicas e auxiliar outros aprendentes através da instrução de estratégias usadas pelos bons aprendizes. Acreditamos que a alteração dessas práticas pedagógicas podem elevar qualquer aluno ao patamar de bom aprendiz, levando em consideração suas preferências, características individuais e ritmo de aprendizagem. O sucesso no aprendizado em LE/L2 deve ser relativizado e individualizado, não procedendo somente a comparação entre diferentes alunos, mas também a evolução particular do aprendente.

A pesquisa sobre diferenças individuais (DI), segundo Dörnyei (2005), tem como propósito a identificação de aspectos permanentes característicos do aprendiz de línguas, relevantes para o domínio de uma SL, que sejam aplicáveis a todos e os diferenciem por graus. Segundo o autor, a taxonomia não é fixa. Há um núcleo comum e muitas outras variáveis opcionais. Dörnyei (op. cit.) considera as seguintes variáveis: personalidade; aptidão; motivação; estilos de aprendizagem; estratégias, incluindo capacidade de auto-regulação (self-regulatory capacity); ansiedade; auto-estima; criatividade; prontidão para se comunicar; crenças; idade e sexo.

Ehrman, Leaver e Oxford (2003) estabelecem que o fato de o assunto diferenças individuais no aprendizado de línguas ser complexo faz com que os conhecimentos derivados dele sejam pouco conclusivos, gerando uma necessidade de continuidade na investigação. Uma visão abrangente desse tópico envolve, segundo as autoras, estilos de aprendizagem, estratégias e variáveis afetivas.

2.5.1. Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de ensino e aprendizagem de LE têm sido fonte de estudos para vários pesquisadores (Cohen, 1998; Lessard-Clouston, 1997; Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990), pois consistem em uma preocupação comum aos profissionais ligados ao ensino de LE, na medida em que eles necessitam compreender como ocorre o processo de aprendizagem a fim de auxiliar os alunos a obterem sucesso no mesmo.

Para Ellis (1994), estudos sobre o bom aprendiz têm se mostrado um caminho útil na investigação de como as estratégias afetam o aprendizado de línguas. Alguns dos mais amplos estudos sobre o uso de estratégias por alunos de inglês como SL foram feitos por O'Malley e Chamot²⁸ (O'Malley et. al., 1983, 1985a, 1985b, 1987, 1989; Chamot e O'Malley, 1986, 1987; O'Malley e Chamot, 1990; Chamot et. al., 1999; apud Brown, op. cit.).

No início dos anos 80, os estudos sobre estratégias eram meramente descritivos, enfocando estratégias usadas por aprendizes de línguas efetivos. Nesse período, pesquisadores das áreas de aquisição de LE e psicologia cognitiva desenvolviam seus estudos de forma independente, com pouca referências a conceitos e abordagens entre as áreas e com a adoção de metodologias distintas. Enquanto as pesquisas de LE eram orientadas à descrição de estratégias usadas por bons aprendizes de línguas, a psicologia cognitiva tentava descobrir a influência do treinamento das mesmas no aprendizado de línguas (O'Malley e Chamot, 1990). Somente no final dessa década, alguns estudos sobre o aprendizado de estratégias e a teoria cognitiva começaram a se integrar (ex.: Robinowitz e Chi, 1987; Garner, 1986; Mayer, 1988 apud O'Malley e Chamot, 1990).

Ao longo dos anos, muitas definições e classificações de estratégias de aprendizagem foram propostas. Os trabalhos mais citados são o de Oxford (1990) e o de O'Malley e Chamot (1990).

Oxford (1990) vê o aprendizado de estratégias como ações específicas adotadas pelo aprendiz com a intenção de deixar o aprendizado mais fácil, rápido, agradável,

²⁸ Esta pesquisa fundamenta-se nos trabalhos desses autores.

auto direcionado e efetivo. Sua classificação se divide em dois grandes grupos: estratégias diretas e indiretas. Estratégias diretas seriam aquelas que contribuem diretamente para a aprendizagem como as relacionadas à memória, às estratégias cognitivas e às de compensação. As indiretas são aquelas que ajudam na aprendizagem, mas são externas ao aprendiz, como as estratégias metacognitivas, sociais e afetivas.

O'Malley e Chamot (1990) consideram o aprendizado de estratégias como habilidades cognitivas complexas e definem esse aprendizado como maneiras especiais de processar informações que promovam a compreensão, o aprendizado ou a retenção de informação. Para os autores, as estratégias fornecem um suporte para minorar dificuldades enfrentadas no aprendizado de línguas.

Os autores executaram um primeiro estudo que observou estratégias usadas por alunos iniciantes e intermediários de língua inglesa como SL. Como resultado, as vinte e três estratégias descritas foram classificadas como metacognitivas, cognitivas e sociais como podemos ver no quadro²⁹ abaixo.

Estratégias de Aprendizagem de O'Malley et alii (1985^a:21-4b apud O'Malley e Chamot 1990)	
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	
PLANEJAMENTO:	
1. Organizadores Prévios	Fazer uma previsão geral, mas abrangente do conceito de organização ou do princípio de uma atividade antecipada de aprendizagem.
2. Atenção direcionada	Decidir previamente prestar atenção a uma atividade de aprendizagem e ignorar fatores de distração irrelevantes.
3. Planejamento Funcional	Planejar e ensaiar componentes lingüísticos necessários para realizar uma tarefa de língua.
4. Atenção seletiva	Decidir previamente prestar atenção em aspectos específicos dos insumos da língua ou detalhes situacionais que irão facilitar a retenção dos insumos da língua.
5. Gerenciamento Próprio*	Entender as situações que ajudam alguém a aprender, procurando pela presença dessas condições.
MONITORAÇÃO:	
6. Autonitoração	Corrigir a própria fala/discurso ou de alguém para alcançar precisão na pronúncia, na gramática, e adequação relacionada ao cenário/contexto e às pessoas que estão presentes. Checar a compreensão de linguagem oral e escrita.
AVALIAÇÃO:	
7. Avaliação Própria	Verificar o resultado de seu próprio aprendizado de línguas em comparação com uma medida interna de perfeição e precisão.

²⁹ Os quadros 2 e 3 foram traduzidos por Moura (1992) em sua dissertação de mestrado.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	
1. Repetição	Imitar um modelo de língua, incluindo prática pública ou ensaio silencioso.
2. Recursos e Meios	Usar materiais de referência da língua-alvo, tais como dicionários, enciclopédias, ou livro-texto.
3. Tradução	Usar a primeira língua como base para entender e produzir a segunda.
4. Agrupamento	Reordenar, reclassificar e talvez rotular o material (palavras, frases, terminologias, conceitos) a ser aprendido baseado em atributos comuns.
5. Anotação	Escrever palavras-chaves ou conceitos através de abreviações, gráficos, ou forma numérica enquanto ouvindo ou lendo.
6. Dedução	Aplicar conscientemente regras para produzir ou entender a segunda língua ou criar regras baseando-se na análise da língua.
7. Recombinação	Construir uma sentença significativa ou uma seqüência mais ampla, combinando elementos de algum modo conhecidos.
8. Imageamento	Usar imagens visuais (mentais ou reais) para entender e lembrar novas informações.
9. Representação auditiva	Retenção de um som igual ou som similar de uma palavra, frase ou seqüência mais longa.
10. Marcação de Palavra Chave	Lembrar uma palavra na segunda língua a) identificando uma palavra similar na primeira língua que soe como a nove palavra, ou que pelo menos lembre a mesma, e b) gerando imagens facilmente recordadas que tenham alguma relação com o homônimo da primeira língua e a nova palavra na segunda língua.
11. Resumo	Fazer um resumo mental, oral, ou escrito de novas informações obtidas através da compreensão de textos orais e textos escritos.
12. Elaboração	Relacionar novas informações a outros conhecimentos anteriormente obtidos, relacionar partes diferentes das novas informações pessoais significativas com a nova informação.
13. Transferência	Usar o conhecimento lingüístico e/ou conceitual previamente adquirido para facilitar uma nova tarefa no aprendizado de línguas.
14. Inferência	Usar informações disponíveis para adivinhar significados de novos itens, predizer resultados e preencher informações que estão faltando.
ESTRATÉGIAS SOCIAIS	
1. Cooperação	Trabalhar com um ou mais companheiros para obter realimentação (feedback), informações compartilhadas ou modelo para uma atividade.
2. Perguntas para clarificações	Pedir ao professor ou a um falante nativo para repetir, parafrasear, explicar e/ou dar exemplos.

Quadro 2 - Estratégias de Aprendizagem de O'Malley et alii (1985^a:21-4b apud O'Malley e Chamot 1990)

*As estratégias "gerenciamento próprio" e "avaliação própria" podem ser também traduzidas por "autogerenciamento" e "autoavaliação", respectivamente (observação de Moura, 1992).

Em um segundo estudo, os autores, com o intuito de descrever as estratégias usadas por alunos de diferentes níveis de proficiência e rendimento em ambiente de LE, realizaram um segundo estudo com alunos americanos estudantes de espanhol e russo, de onde surgiram as seguintes estratégias:

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	
PLANEJAMENTO:	
1. Produção Postergada	Decidir conscientemente retardar a fala para aprender inicialmente através da compreensão da linguagem oral.
2. Planejamento Organizacional	Planejar as partes, seqüências, idéias principais, ou funções de linguagem para serem expressas oralmente ou através da escrita.
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	
1. Ensaio	Ensaiai o que é preciso, prestando atenção ao significado, para uma atividade oral ou escrita.
2. Substituição	Usar uma palavra ou frase da SL para substituir uma outra que não está à disposição quando é preciso.
3. Contextualização	Ajudar a compreensão ou lembrança, colocando uma palavra ou frase em uma seqüência lingüística significativa ou contexto situacional.
ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS	
1. Conversação consigo mesmo	Reduzir a ansiedade através do uso de técnicas mentais que façam com que o falante se sinta competente para desempenhar a tarefa de aprendizagem.

Quadro 3 - Estratégias de Aprendizagem de O'Malley et alii (1985b: 285-96 apud O'Malley e Chamot 1990)

Podemos observar, no quadro acima, algumas características de cada grupo. O grupo de estratégias *metacognitivas* se compõe de procedimentos de execução usados para planejar, monitorar e avaliar a tarefa de aprendizagem a ser realizada. O grupo de estratégias *cognitivas* se refere à interação com o material a ser utilizado através da manipulação do mesmo. O grupo de estratégias *socioafetivas* envolve a interação com outras pessoas e/ou controle afetivo para auxiliar na aprendizagem.

Os pesquisadores concluíram que os alunos malsucedidos conheciam e usavam menos estratégias que os bons alunos e estes, por sua vez, usavam estratégias com maior sucesso que aqueles.

O'Malley e Chamot (1990) desenvolveram um estudo longitudinal com os mesmos participantes do segundo estudo com o intuito de a) investigar os processos cognitivos relatados pelos alunos de espanhol e russo enquanto desenvolviam atividades diferentes, b) descrever a variação de estratégias usadas e frequência de uso das mesmas, c) identificar as diferenças no uso das estratégias por alunos bem e malsucedidos, além de d) observar se havia mudança no uso de estratégias com o passar do tempo. O quadro abaixo traz as estratégias encontradas nesse estudo.

ESTUDO LONGITUDINAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA		
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	1. Planejamento	Prever o conceito organizacional ou princípio de uma tarefa de aprendizagem antecipada (organização antecipada); proposição de uma estratégia para domínio da atividade a ser trabalhada; criar um plano para as partes, continuação, idéias principais ou funções de linguagem a serem utilizadas no desenvolver da atividade (planejamento organizacional)
	2. Atenção direcionada	Decidir antecipadamente prestar atenção a uma atividade de aprendizagem ignorando distrações irrelevantes e mantendo a atenção na atividade durante sua execução.
	3. Atenção seletiva	Decidir antecipadamente prestar atenção a aspectos específicos do insumo lingüístico ou a detalhes circunstanciais que ajudem na execução da atividade, observando aspectos específicos do insumo lingüístico durante a execução da mesma.
	4. Gerenciamento próprio	Entender as condições que ajudam alguém realizar atividades, fazendo com que essas condições se tornem presentes, controlando o desempenho lingüístico para maximizar o uso do que já se sabe.
	5. Automonitoração	Controlar, verificar ou corrigir a própria compreensão ou desempenho durante o desenrolar de uma atividade.
	6. Identificação de problemas	Identificar explicitamente o objetivo central na resolução de uma atividade ou identificar um aspecto da mesma que impede sua resolução.
	7. Auto-avaliação	Comparar os resultados do próprio desempenho lingüístico com suas próprias referências internas com respeito a inteireza e exatidão, controlando o repertório lingüístico, o uso de estratégias ou a habilidade para a resolução de atividades.
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	1. Repetição	Repetir uma palavra ou frase durante o desempenho de uma atividade.
	2. Recursos e meios	Uso de fontes de informação disponíveis sobre a língua-alvo incluindo dicionário, livro texto ou trabalhos anteriores.
	3. Agrupamento	Ordenar, classificar ou rotular material usado baseando-se em atributos comuns; rememorar informação baseando-se em agrupamento previamente feito.
	4. Anotação	Escrever palavras chave e conceitos através de abreviações, gráficos, ou forma numérica enquanto ouvindo ou lendo de forma que auxilie no desenvolvimento da atividade.
	5. Dedução/Indução	Aplicar, conscientemente, regras aprendidas ou criadas para produzir ou entender a LA.
	6. Substituição	Selecionar abordagens alternativas, planos re-elaborados ou palavras ou

		expressões diferentes para realizar atividades.
	7. Elaboração	Relacionar informações novas com conhecimento previamente aprendido; relacionar as diferentes partes das novas informações; construir informações pessoais significativas com o conhecimento apresentado.
	8. Resumo	Fazer resumo mental ou escrito da informação apresentada na atividade.
	9. Tradução	Traduzir idéias de uma língua para outra de forma literal.
	10. Transferência	Usar conhecimento lingüístico previamente adquirido para facilitar o desenvolvimento de uma atividade.
	11. Inferência	Usar informação disponível para adivinhar significados ou o emprego de expressões desconhecidas associadas à atividade para predizer resultados e preencher informações que estão faltando.
ESTRATÉGIAS SOCIAIS E AFETIVAS	1. Perguntas para clarificação	Pedir explicações, confirmações, explanações através de paráfrase ou exemplos sobre o material; pedir clarificação ou confirmação sobre a atividade; questionar a si mesmo.
	2. Cooperação	Trabalhar com os companheiros para resolução de questões, combinar de informações, conferir atividade de aprendizagem, fornecer modelo de atividade ou obter “feedback” sobre desempenho oral ou escrito.
	3. Conversação consigo mesmo	Reduzir ansiedade através do uso de técnicas que façam com que o falante se sinta competente para o desempenho da tarefa de aprendizagem.
	4. Auto-recompensa	Proporcionar motivação pessoal premiando a si próprio quando uma atividade é realizada com sucesso.

Quadro 4³⁰ - Estratégias de Aprendizagem de Chamot et alii (1988 a, b apud O'Malley e Chamot 1990)

Os resultados desses estudos demonstraram que há variação entre os alunos bem e malsucedidos não só na quantidade de estratégia usadas pelos mesmos, mas também no modo como foram usadas. Os bons alunos procuraram usar estratégias mais apropriadas para a tarefa proposta a fim de conduzi-la com mais sucesso.

Moura (1992) efetuou uma pesquisa que tinha por objetivo descrever categorias de estratégias de aprendizagem usadas por alunos de nível iniciantes e do alto-intermediário e com diferentes níveis de rendimento num contexto formal de LE. Os resultados deste estudo demonstraram que as estratégias utilizadas pelos alunos se modificam

³⁰ Tradução nossa.

em número e tipo, o que ocorre devido a fatores como: nível de proficiência, desempenho e também em função das técnicas e recursos utilizados pelo professor.

A ação com o intuito de aprender uma língua é feita de estratégias e procedimentos. Neste trabalho, procedimento é toda ação específica que comporta passos ou fases para completar uma unidade reconhecível de ação social (Almeida Filho, 2007. comunicação pessoal).

Concluimos que o ensino de estratégias de aprendizado constitui decisão de grande utilidade para o ensino de línguas, pois possibilita ao aluno uma maior consciência de si como aprendiz, bem como uma gradativa caminhada rumo à independência, à responsabilidade pelo próprio aprendizado e, conseqüentemente, à autonomia.

2.6 Noção de Competência

Muito tem se falado sobre competências, na escola, nos ambientes de trabalho, na mídia. O intenso uso do termo competência tem contribuído para a multiplicidade de sentidos do mesmo. Não há unanimidade sobre a definição de competência, pois o termo é utilizado em diferentes contextos e com vários sentidos. Essa diversidade de contextos pode focar o construto competência de formas diversas, dependendo das matrizes teóricas que orientam esses debates.

Segundo Bandeira, os modelos de formação de professores de línguas devem considerar os vários enfoques das matrizes teóricas que interpretam o conceito de competência, modelos esses que podem orientar-se por uma matriz formalista (no caso do conceito *chomskiano*), funcionalista (nas teorias administrativas do mundo do trabalho e também educação) e construtivista/interativista (políticas educacionais propostas pelo MEC).

Ramos (2001)³¹ observa três tendências analíticas ao discutir a origem da

³¹ Este artigo encontra-se disponível no seguinte endereço: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 19 de outubro 2007.

noção de competência:

“aquela que a associa ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia; outra, que admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos[...]”(Ramos, op. cit.)

A primeira tendência analítica, baseada no behaviorismo de Skinner e adaptada pela pedagogia, considera que o uso da noção de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Ou seja, o comportamento confunde-se com o domínio do saber, os objetivos de ensino são as ações descerradas e descritas minuciosamente. “Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais deve transcorrer o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável” (id. *ibid.*). Para a autora, essa tendência traz alguns problemas, a saber:

- a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; (id. *ibid.*).
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; (id. *ibid.*).
- c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; (id. *ibid.*).
- d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (id. *ibid.*)

Na segunda tendência, Malglaive apud Ramos tenta superar a perspectiva condutivista a partir de uma preocupação com a formação de adultos, ressaltando que, diferentemente daqueles que estão na formação inicial, os adultos necessitam de outros momentos de formação dadas as exigências sociais e profissionais. A formação deve, então, produzir efeitos ligados às atividades futuras dos formandos, visando mobilizar capacidades ou competências, objetivos da formação. O comportamento, tomado anteriormente por conteúdo da capacidade, abre espaço para a competência. A terceira e última tendência é de ordem profissional e relaciona o surgimento da noção de competência com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80, baseadas em políticas de formação e capacitação de trabalhadores, explicando a ênfase dada aos resultados e às ações.

Perrenoud (1999) define competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (op. cit., p. 7). Esses conhecimentos, alerta o autor, não são competências. As competências “utilizam, integram” ou “mobilizam” esses conhecimentos, “recursos cognitivos” (grifos do autor) complementares postos em ação para a resolução de alguma questão. Concordamos com Perrenoud (op. cit.) quando afirma que somente o conhecimento não é suficiente para resolução de questões, mas uma condição necessária de sua competência. A competência baseia-se

“[...] em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e elaboração de estratégias de ação apropriadas.” (Perrenoud, *ibid.*; p. 9)

Almeida Filho (2006) define competências³² como “[...] capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes.” (id. *ibid.*, 3). Essa definição traz semelhanças com a de Perrenoud, pois ambos percebem nas competências componentes como ações alicerçadas em conhecimentos e configuradas como construções sociais.

As políticas educacionais brasileiras, articuladas com diversos setores sociais, demonstram a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, de forma que esta promova o desenvolvimento nacional, revelando, assim, uma estreita ligação entre educação e trabalho (Ferreti, 2002). Busca-se “a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas.” (id. *ibid.*, 301). Face essa necessidade, Ferreti (op. cit.) defende um modelo de competências para viabilizar essas transformações.

Perrenoud (1999) declara que apesar da procura pela escola estar aumentando, a formação dada pela mesma não acompanha o mesmo ritmo, causando uma crescente

³² Adotamos o conceito de competência de Almeida Filho como suporte para este trabalho.

descrença de que o sucesso escolar protegerá seus alunos das dificuldades da vida. O autor acredita que o desenvolvimento de competências pode ser uma saída para a crise do sistema educacional.

Almeida Filho (2007) propõe uma análise de competências dos aprendizes nos moldes da análise feita para professores. Da mesma forma que o professor precisa se conhecer (sua abordagem de ensinar) e saber o que faz (competências reveladas) para uma maior compreensão de como ensina e uma possível evolução do seu processo de ensinar, os aprendizes também precisam ter seu próprio aprender observado, analisado e conscientizado de suas possibilidades e, conseqüentemente, ter seu aprendizado melhorado.

Ao se analisar o aprendiz, precisamos ter nosso foco direcionado para o aprender, esteja este aprender em diálogo com o processo de ensinar ou não. As teorias de ensinar, em algum momento, têm que ocupar seu lugar sem desprezar o aprendiz, que também é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. O aprendiz precisa ser observado quando o professor está ensinando e quando aprende sem a presença do professor. Neste trabalho, propomos uma análise da competência espontânea de aprender dos alunos, ou seja, observar como eles aprendem longe das orientações do professor.

2.6.1 Competência Espontânea de Aprender do Aluno (competência implícita)

O professor, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, desenvolve competências diversas. Almeida Filho (1993:20-21) relata em seu modelo as seguintes competências do professor de línguas: Competências Implícita, Lingüístico-comunicativa, Teórica, Aplicada e Profissional do professor de LE³³. As competências do professor têm sido vastamente debatidas no meio acadêmico e educacional (Cf. Almeida Filho 1997, 1998, 1999; Alvarenga 1999; Perrenoud 1996, 1999, 2000; Bandeira 2003; Sant'Ana 2005).

O aluno, a seu turno, tem uma trajetória diferente da do professor, pois aquele não recebe formação para ser aluno, para conhecer e desenvolver competências que lhe

³³ Ver tópico 2.3.2.

favoreçam maior autonomia. Semelhantemente aos estudos feitos sobre o professor, temos o intuito de iniciar uma descrição da competência espontânea de aprender do aluno nas extensões da sala de aula, longe da orientação do professor, onde o aluno deixará transparecer práticas valiosas que poderão ser favoráveis para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que esses novos subsídios virão auxiliá-lo na transformação e construção do saber.

A sociedade contemporânea se caracteriza por experimentar um alto fluxo de informações e mudanças em todas as suas áreas. Esse dinamismo faz com que essas áreas sejam mais competitivas e que sejam formadas por profissionais com habilidades, capacidades e conhecimentos mais amplos e flexíveis, favorecendo pessoas que sejam capazes de mobilizar competências.

A educação, se vista como um mecanismo de desenvolvimento por meio da formação de um sujeito crítico e criativo, almeja sujeitos "competentes" capazes de agir e tomar decisões baseadas nos conhecimentos que o cercam. Contudo, só a formação acadêmica não é mais garantia para ingresso, permanência ou ascensão ao mundo do trabalho, dentro dos moldes atuais do mundo do trabalho. Na educação, faz-se evidente saber lidar com conhecimentos, pois diariamente se lida com o fracasso. Por ser uma prática complexa, o ato de aprender nunca será eficaz para todos os alunos. O desafio seria, então, a construção de modos de formação que possibilitem uma forma de aprender que implique o desenvolvimento de competências, as quais se possa recorrer para o enfrentamento de diversas situações, sendo capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos de forma autônoma.

Para Almeida Filho (2002), uma abordagem varia entre pólos de conhecimentos explícitos e implícitos. Os explícitos são teorias aprendidas na forma de pressupostos e os implícitos têm suas bases em crenças implícitas, intuições e experiências. A aprendizagem implícita tem um forte apoio nessas crenças, intuições e experiências.

“[...] há uma competência implícita das pessoas. Uma competência sobre a qual elas não têm controle nem consciência, elas não podem se explicar, às vezes, nem sabem que têm um jeito de aprender.” Almeida Filho (comunicação pessoal, 2007)

Apesar das exigências do contexto atual, de forma geral, os alunos estudam baseados em sua prática ou na de terceiros. Ao observar as orientações de professores, ver

colegas e familiares aprendendo, o aluno começa a modelar sua própria forma de estudar. Parece-nos coerente pensar que os alunos têm uma competência natural de aprender, que é também uma competência implícita.

Se a competência, como sugere Bandeira (2003),

“[...] integra, utiliza, mobiliza, põe em sinergia conhecimentos (sem se limitar a eles); que se apresenta como um aglomerado complexo que abarca conhecimentos formais (explícitos) e informais (implícitos); que mobiliza um conjunto de atitudes; então a competência implícita é também composta pelo conhecimento informal [...]” (id. *ibid.*, p. 55)

Esse conhecimento, de acordo com o autor, apesar de ser também competência implícita por integrar a mesma, não pode ser confundido com a competência, pois esta o abrange, mas não pode ser abrangida pelo conhecimento.

Entendemos que a competência reflete a história vivida pelo sujeito, bem como seu desenvolvimento. Essa configuração espontânea construída por esse sujeito pode ser observada por um conjunto de ações. O conhecimento informal se apóia no conhecimento de mundo que acumulamos e assimilamos organicamente (id. *ibid.*). Conhecer as influências desses conhecimentos na ação de aprender uma LE pode proporcionar ao aluno e ao professor uma maior compreensão do aprendizado mais significativo, além de trilhar um caminho que rume também para o conhecimento teórico ainda escasso para o aluno.

2.6.1.1 Categorias

Consideraremos como hipótese para este estudo as idéias e considerações de Almeida Filho (2007) de que as teorias informais exteriorizam-se através das seguintes categorias: intuições, crenças, pressupostos, atitudes e capacidade de decisão e ação (figura C). Contudo, não excluimos a possibilidade de existência de diferentes categorias originadas de outras áreas de estudo. Advertimos que as atitudes e capacidade de decisão e ação não são equivalentes a conhecimentos, mas se inter-relacionam com o conhecimento todo o tempo, dando nuances e matizes diferentes aos conhecimentos ao mobilizá-los.

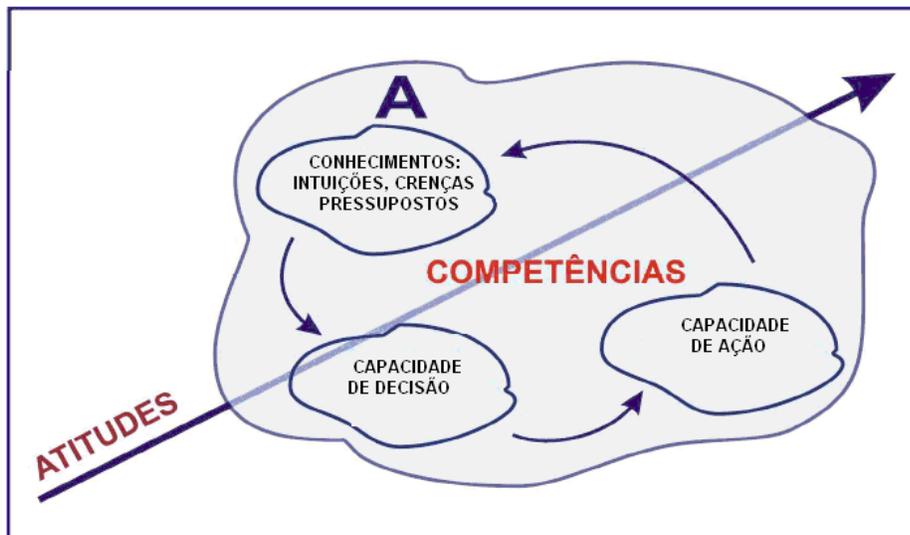


Figura C - Inter-relação entre competências, habilidades e atitudes.

Fonte: Adaptado de Barbosa (2007).

Neste trabalho, o nosso intuito é observar (1) como se caracteriza a competência espontânea de aprender, (2) que traços distintivos podem ser descritos nessa competência e (3) tentar identificar suas origens.

2.6.1.1.1. Conhecimentos

As teorias informais são o que as pessoas sabem e se compõem de conhecimentos, crenças, intuições e memórias. Essas teorias permitem que se aja espontaneamente através de procedimentos entendidos como apropriados. Observamos que o aluno, ao estudar nas extensões da sala de aula, lança mão de conhecimentos informais. Não obstante, ele também pode se utilizar de pressupostos teóricos (muitas vezes advindos de terceiros), de certa capacidade de tomar decisões, tudo regado por atitudes. Por exemplo, um aluno vê a necessidade de estudar certo conteúdo, ele aceita essa necessidade, decide agir de uma determinada maneira, essa decisão de como fazer pode ser tomada na hora, talvez porque vê um colega fazendo, de certa maneira isso fortalece sua decisão de como agir, ele faz, parece dar certo e então essa ação se fortalece dentro dele. Tudo acontece de maneira quase informal, sem que se tome consciência dos acontecimentos.

As categorias de informalidade se apresentam em nível hierárquico decrescente, da mais estável para a menos estável (Bandeira, 2003). A primeira categoria compreende os pressupostos, as crenças (neste estudo as crenças são subdivididas em próprias e de outros) e as intuições. As atitudes e capacidade de decisão e ação não são conhecimento, mas (pré)disposições para mobilizar aqueles conhecimentos (id. *ibid.*). Explicaremos, agora, como categorizamos esses conhecimentos.

2.6.1.1.1 Pressupostos

Pressupostos são conhecimentos que são aceitos por um grupo, comunidade ou sociedade e presumidos como corretos. São opiniões ou juízos alicerçados em bases incertas. São conhecimentos tácitos que, muitas vezes, não precisam ser explícitos, são ditos, sem que lhes queira dizer. Neste trabalho, os pressupostos são verdades baseadas no senso comum, que subjazem posições de diversas ordens, a saber: teóricas, políticas, ideológicas, econômicas, filosóficas, psicológicas, entre outras.

2.6.1.1.2 Crenças

Na literatura científica não há consenso sobre a definição de crenças. A variedade de áreas nas quais esse tema é estudado leva a múltiplas interpretações, o que impossibilita a comunidade científica adotar um conceito comum. Alguns pontos mais comuns das definições sobre o termo são: uma marcada *convicção* ou *opinião* sobre algo e a *imprescindibilidade* de justificativas racionais (grifo nosso). Este último não afasta a validade científica.

Entendemos que as crenças são fontes de produção de comportamentos. O estudo das mesmas pode ser o primeiro passo na compreensão desse comportamento, pois elas fornecem subsídios para explicar porque os indivíduos comportam-se de determinada maneira ao tentar aprender uma nova língua. Wenden, apud Barcelos (1995), define crenças como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”. A autora acrescenta que

experiências educacionais anteriores podem fazer com que alunos estudem línguas semelhantemente a maneira com que estudam outras matérias do currículo escolar, ou que, ainda podem esperar aprender a língua em pouco tempo, refletindo diretamente na abordagem de aprender línguas. Contudo, Barcelos (op. cit.) discorda dessa influência direta das crenças sobre a abordagem de aprender. Para esta autora, esse processo é complexo e, muitas vezes, há uma grande distância entre o que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender e o que eles de fato fazem.

Barcelos (2001:73) entende crenças sobre aprendizagem como um conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”³⁴. Para a autora, o

[...] conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes é constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (Barcelos, 1995, apud. Barcelos, 2004, p. 131)

A autora ressalta, ainda, em seu artigo a cerca de crenças sobre aprendizagem de línguas, que outras definições citadas enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social das crenças, considerando-as como instrumentos que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. Observa-se, então, que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de crenças, podem vir de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (id. *ibid.*, p. 132).

Observa-se a importância de se investigar as crenças levando em consideração o contexto em que elas se inserem, pois as crenças são socialmente construídas e instáveis, uma vez que os fatores sociais estão em constante mudança, haja vista que o aluno possui seu próprio estilo, conhecimentos, crenças e competências distintas em relação ao processo de aprendizagem de LE. Esses traços estão presentes em seu desempenho, enquanto aprendizes e

³⁴ Para a nossa pesquisa, adotaremos esta definição

se manifestam em suas ações na sala de aula e fora dela. As crenças parecem, em alguns momentos, determinar escolhas feitas pelos educandos no momento de desempenhar suas tarefas de aluno, pois, sem conhecer alternativas para desenvolvê-las, lançam mão de sua abordagem implícita, latente e, na maioria das vezes desconhecida por eles.

“Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito, em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa, normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 2002: 13)

“Nenhum professor entra em sala de aula sem nenhum conhecimento. Assim, suas crenças, intuições e memórias precisam ser reconhecidas como um conhecimento válido” (Garbuió, 2005). Acreditamos que, ao estudar, o aluno também se utilize desses conhecimentos, pois, conforme assevera Almeida Filho (1993), na falta de outras competências, o conhecimento intuitivo assume o papel de alimentador da parte acional da competência.

Assim, uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. Em resumo, a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças. Cabe a nós, professores, alunos e pesquisadores darmos o contorno e o sentido desse novo paradigma que se vislumbra. Barcelos (2004, p. 148)

Para Rokeach (apud Barcelos, 2007; p. 117), as crenças se agrupam como centrais e periféricas. As primeiras possuem quatro características, a saber:

(a) são mais interconectadas com outras e, por este motivo, se comunicam mais entre si e, desta forma, trazem mais consequência para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver pra crer”).[...] crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. [...] Já as crenças periféricas podem se referir à crença sobre gosto [...].

Silva (2005) desenvolveu um estudo denominado *Crenças e Aglomerados de Crenças*³⁵ de Alunos Ingressantes em Letras (inglês) onde relata a influência das crenças e dos aglomerados de crenças. Segundo o autor, as crenças trazidas pelos alunos podem influenciar amplamente o processo de aprende/ensinar, incluindo sua motivação e as estratégias que preferem usar. Seus resultados demonstram que “os alunos ingressam o curso de Letras com inúmeras crenças e aglomerados de crenças, e que estes, por sua vez, influenciam expressivamente a sua própria prática pedagógica deste futuro professor.” (op. cit. p. 151)

Para Espinosa (2006), as crenças não funcionam de forma isolada, mas dentro de aglomerados que constituem as bases da formação de atitudes. Em seu estudo, o autor traça relações entre crenças, atitudes, intenções e ações. As atitudes formam o sistema fundamental que nos orientam e definem nossas ações e as relações com o meio em que vivemos. Em referência a um estudo de Shaw e Wright, publicado em 1967, Espinosa (op. cit.) cita algumas características básicas das atitudes: são adquiridas e relativamente estáveis, podem permanecer implícitas, têm referentes específicos e variam em direção e grau segundo o contexto. Esse caráter implícito das crenças e atitudes permite a coexistência potencial de crenças contraditórias na mente do indivíduo

Na figura abaixo, baseado nos modelos de Rokeach (1968) e Fishbein e Ajzen (1975), o autor demonstra o conceito de atitude “como sistemas de crenças com dinamismo interno (interação entre as crenças dentro de cada sistema) e externo (interação entre os diversos sistemas) e os componentes cognitivo (básico), afetivo, comportamental e social também em constante interconexão” (Espinosa, 2006; p. 37).

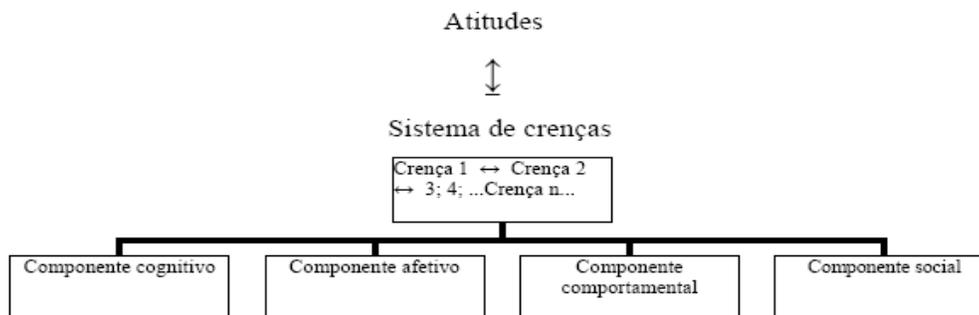


Figura D - Relação Crenças – Atitudes. Componentes do sistema. (Espinosa, 2006)

³⁵ Para o autor, aglomerados de crenças são “feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que podem ou não se auto-apoiar.” (Silva, 2005; p. 78)

A relação entre atitudes (sistemas de crenças), intenções e ações a partir da teoria da ação planejada (TAP)³⁶ de Ajzen (1991, apud Espinosa) e das visões de outros estudiosos dessa relação dentro da LA (Barcelos, 2006; Borg, 2003; dentre outros) pressupõe que a ação humana seja orientada por três tipos de crenças sobre:

- as prováveis conseqüências da ação (crenças sobre a ação): representam a probabilidade subjetiva de que a ação produzirá um determinado resultado e levam a uma atitude favorável ou desfavorável a respeito da ação, segundo o grau de positividade ou negatividade em que sua concretização seja avaliada;
- as expectativas normativas dos outros (crenças normativas): constituem a percepção do indivíduo sobre a maneira como seus referentes sociais (família, amigos, instituições...) vão avaliar sua ação (norma subjetiva);
- a presença de fatores que podem impulsionar ou obstaculizar a concretização da ação (crenças de controle): estão relacionadas com a percepção da pessoa sobre a presença de fatores que possam facilitar ou impedir a ação e sua própria habilidade para concretizá-la (percepção do controle sobre a ação-PCA).

Espinosa (op. cit.) vê uma combinação da atitude a respeito da ação com a norma subjetiva e a percepção do controle sobre a ação que pode levar a formação de intenção para a ação.

Um exemplo - bastante simples - seria o seguinte: Se um indivíduo acredita que estudar Espanhol vai ser benéfico para ele (crença sobre a ação); que seus parentes, amigos, colegas de trabalho e/ou estudo vão avaliar positivamente essa decisão sua (crenças normativas) e que ele é capaz de aprender essa língua, que esse objetivo não é extremamente difícil e sente-se disposto a investir - esforço, tempo, dinheiro - para atingi-lo (crenças de controle), muito provavelmente ele estudará Espanhol se as condições o permitirem (a existência de instituições que ensinem essa língua, a disponibilidade de horários, etc.). (id. *ibid.*, p. 39)

³⁶ Theory of Planned Behavior.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, em linhas gerais, que as crenças e atitudes são determinantes para a aprendizagem, uma vez que orientam os questionamentos, organizam e estabelecem os novos conhecimentos adquiridos. Notamos, também, que a visão de Almeida Filho (2006), quando descreve a acepção de competência, estabelece conexão entre crenças, ações e atitude. Para o autor as crenças são parte prioritária dos conhecimentos informais e se interligam com uma “capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor” (id, *ibid.*, p. 2-3).

2.6.1.1.2.1 Crenças Próprias e de Outros

Os perfis individuais dos aprendizes são construídos pelas suas crenças. Essas crenças resultam de experiências de vida desses indivíduos e se responsabilizam pela formação de suas impressões e generalizações de si e do mundo que os cerca, podendo ou não ser transmitidas a um grupo social ou a uma cultura (Kudiess, 2005).

As origens de todo conhecimento está nas crenças, que fazem que os indivíduos comecem a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que têm dos fatos (Lima, 2006). As crenças de uma pessoa parecem ser o reflexo do que ela acredita sobre determinada questão. Essas crenças filtram o conhecimento para que o saber faça sentido em um contexto específico. Ao nos faltar o conhecimento, utilizamos nossas crenças para guiar nossas decisões (Almeida Filho, 2007. comunicação pessoal). Apesar de arraigadas, as crenças presentes em nosso sistema de valores não nos permitem que nos guiemos por elas (Barcelos, 1995). Um indivíduo, em certo momento, pode ou precisa agir de forma diversa da enraizada em seus valores e crenças. Um exemplo seria quando um professor impõe ao aluno uma forma de estudar incompatível com a sua por não acreditar na eficácia do método adotado pelo aluno.

Pajares apud Lima (op. cit.) atribui às crenças um papel central para a motivação do indivíduo e defende que seria esse o foco de perspectivas teóricas que enfatizam o autoconceito e a auto-eficácia, atribuições de sucesso ou fracasso, expectativas, objetivos e valores. A crença na sua própria eficácia é um recurso pessoal indispensável para o desenvolvimento próprio, adaptação bem sucedida e mudança. Essa crença opera através do

impacto nos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de decisão. Além disso, as pessoas fazem que as oportunidades trabalhem a seu favor através do refinamento de seus interesses, do conhecimento de suas crenças e competências (Bandura, 2005).

As crenças sobre o aprendizado de LE podem influenciar a efetividade do aprendizado em sala de aula. Horwitz (1988) adverte que os conhecimentos dos alunos sobre o aprendizado de LE são limitados e que as crenças que eles trazem consigo, suas noções pré-concebidas sobre como se aprende uma língua (muitas vezes errôneas) podem dificultar o processo de aprendizagem. A autora adverte a necessidade de se trazer para a sala de aula informações sobre o aprendizado de LE para que os alunos possam confrontar suas crenças com a nova informação. Os alunos devem estar cientes das conseqüências que suas crenças podem trazer para seu aprendizado.

A ciência reconhece que não só as crenças individuais podem afetar o processo de aprendizagem. As crenças de terceiros também podem influenciar esse processo. Almeida Filho (2002) afirma que tradições de ensinar e de aprender podem trazer traços regionais e até nacionais. Para o autor, essas tradições exercem influências sobre os atores desse processo, que por sua vez, trazem consigo conformação e valores pessoais desejáveis da sua própria abordagem. Kalaja (1995) assume que as crenças podem variar de acordo com o aluno, o contexto e até mesmo quando se trata do mesmo aluno em um mesmo contexto, mas que é possível que os alunos mudem suas crenças com o tempo, mesmo que haja visões conflitantes sobre algum aspecto do aprendizado de LE. Ou seja, as crenças são tidas como socialmente construídas, dependentes de um contexto e variáveis.

Almeida Filho (2007) vê as crenças como influenciadoras da abordagem e afirma que “a abordagem tem agências, ela tem elementos formadores, buscadores e irradiadores dela, professores e sistemas são fortes agentes, como também autores de materiais, família, colegas, isso serve tanto para professor quanto para o aluno” (Almeida Filho, 2007). Observamos que, muitas vezes, as pessoas agem de determinada forma baseadas na sua percepção de mundo. Há uma cultura de aprender enraizada nas pessoas e que é percebida no ar, dentro de um contexto, herdada de sua família, classe social, religião, etnia, faixa etária. Tudo isso ajuda a compor a configuração individual e coletiva de se aprender línguas. Almeida Filho (comunicação pessoal) considera as crenças pessoais como iniciadas

de dentro, as crenças iniciadas de fora seriam as que vêm de segundos e terceiros³⁷. Um professor pode prescrever uma forma de ensinar, pois, para os aprendizes, ele está investido de autoridade para dizer como se deve proceder. Contudo, essas prescrições podem ser baseadas em fé e/ou crenças apenas. Quando são baseadas em teoria, elas são consideradas pressupostos.

O caráter social das crenças é apontado como relevante em muitos estudos. Barcelos (2003, p. 56) acredita que “o ensino é um processo interativo e recíproco,” de construção de conhecimentos e experiências. A autora vê as experiências não como um estado mental, mas como a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação. O primeiro refere-se à conexão entre experiências passadas e futuras; o segundo trata da transação entre indivíduo e o ambiente. Esses aspectos demonstram que o indivíduo não apenas molda, mas também é moldado pela interação.

Nossas vidas são historicamente colocadas e socialmente reveladas em ambientes que apresentam oportunidades, restrições e desafios únicos. Somos moldados a partir de experiências situadas numa determinada era em que vivemos. Adolescentes crescem numa era eletrônica que se transforma constantemente e recebem influências sobre essas novas maneiras de se comunicar, educar e trabalhar. Tudo isso causa certo impacto em seus comportamentos. Qualquer que seja a condição social, nossas vidas tomam rumos variados, dependendo do tempo e do lugar onde nos encontremos (Bandura , 2005).

Ao se referir ao caráter ativo dos seres humanos, Barcelos (2003, p. 7) descreve ser ativo como “[...] ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros.” e ressalta que, “[...] nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações.”.

Almeida Filho (comunicação pessoal, 2007) sugere que o próprio ambiente escolar constrói crenças de como estudar. Essas crenças são tácitas e o aluno as assimila sem

³⁷ Neste trabalho, “segundos” são aqueles que mantêm contato direto com o aprendiz (professores, família, etc.); e “terceiros” os que mantêm contato indireto, são outros agentes que estão no contexto de ensino, mas que têm força para agir (autores de material didático, legisladores, diretores de escola, etc.).

questionar, pois, na escola, não se discute como se estudar. As línguas estrangeiras ficam distorcidas quando se tornam disciplinas do currículo por se achar que seu objeto de estudo é o mesmo das outras disciplinas, o conhecimento. Assim, o aluno assimila que para aprender LE há necessidade de se aprender sobre a língua, sobre gramática. Tudo isso impede que uma competência de uso da língua se instale e perpetua o equívoco de que o ensino da gramática seja a base de tudo.

2.6.1.1.1.3 Intuições

A competência implícita, segundo Almeida Filho (2002) é a mais básica e pessoal, constituída de intuições, crenças e experiências anteriores do professor. Na falta das outras competências, é ela que assume o comando e conduz a ação pedagógica. Cardoso apud Silva (2005, p. 89) afirma que “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. Observa-se que a intuição é parte constante de nossas vidas e estão, na maioria das vezes, implícitas.

Ferreira define intuição como

“Ato de ver, perceber, discernir; percepção clara e imediata; discernimento instantâneo; visão. Conhecimento imediato de um objeto na plenitude da sua realidade, seja este objeto de ordem material, ou espiritual. Aprecensão direta, imediata e atual de um objeto na sua realidade individual.”³⁸

Bandeira (2003, p. 57) percebe intuição como uma categoria que se associa a aspectos cognitivos e afetivos, prescindindo de comprovação empírica, “pois; não estabelece qualquer relação causal; não é passível de ser questionada racionalmente.”. O autor acrescenta que a intuição implica percepção e compõe uma competência genérica, natural e espontânea.

Podemos perceber que a intuição faz parte de um processo de tomada de decisões, está lado a lado com a ação, dando a esta qualificação e interagindo com os conhecimentos e experiências passadas. A intuição parece ficar latente e, quando provocada,

³⁸ Edição eletrônica.

fundi-se com o conhecimento e com as experiências passadas podendo gerar conhecimentos novos.

A intuição parece chegar até nós como sentimentos fugazes, pensamentos ou sensações que só percebemos quando olhamos para trás, paramos para pensar e, então, tornam-se mais visíveis aos nossos olhos. De acordo com Almeida Filho (2007: comunicação pessoal), a intuição vai se refinando com a aquisição de conhecimentos e experiências. Bandeira (2003) afirma que a intuição, apesar de não configurar-se um conhecimento científico, faz que o sujeito assuma uma atitude em relação ao objeto de sua intuição, levando-o a agir, a construir conhecimento.

No uso de uma competência espontânea, o aluno utiliza-se desse conhecimento intuitivo para se descobrir como aprendiz de línguas e descobrir formas de lidar com o desafio de aprender LE. Porém, a falta de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno (muitas vezes também do professor) faz que culturas de aprender - típicas de disciplinas, cujos objetos são o conhecimento- distorçam a perspectiva de uma aprendizagem condizente com seu objeto de estudo. Surge, então, a necessidade de se aprender melhor. “É preciso, portanto, compreender como ocorre o aprender e como se pode formar o aprendente para responder melhor à natureza potencialmente adquiridora que trazem os aprendizes e ao trabalho viabilizador/facilitador/impulsionador dos professores.” (Almeida Filho, 2004; p. 12).

2.6.1.1.2 Atitude

Houaiss e Villar³⁹ (2001) definem atitude como “comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação à pessoa, objeto, situação etc.” Para Almeida Filho (2007; comunicação pessoal), “a atitude é como um adjetivo, ela dá uma cor momentânea para o conhecimento.” As atitudes equivalem a um conjunto de posturas que acompanham o conhecimento, dando forma. Esses conhecimentos são manifestados nas ações, que são sempre providas de atitude (Bandeira, 2003).

³⁹ Edição eletrônica.

As atitudes são importantes para o indivíduo e para os que estão à sua volta, pois, elas influenciam não somente o seu comportamento como também o dos outros. A psicologia social define as atitudes como sendo a parte central da individualidade humana e se originam da construção mental de conceitos que o indivíduo cria em sua mente, recorrendo a eles quando necessita avaliar uma idéia ou alguma coisa. Observa-se que a atitude está diretamente ligada às crenças, visto que são reações a algum referente ou objeto que estariam alocadas nas bases das crenças.

De acordo com Ellis (1994), o aprendiz de línguas manifesta diferentes atitudes a respeito da língua-alvo, dos seus falantes, de sua cultura, dos valores sociais envolvidos no aprendizado de uma LE, a usos específicos dessa língua e a ele próprio enquanto membro inserido em uma cultura. Essas atitudes, muito provavelmente, são reflexo do ambiente social onde ele se insere. Para o autor, as atitudes dos aprendizes têm efeito sobre o nível de proficiência alcançado por eles. Assim, um aprendiz com atitudes positivas e experiências bem sucedidas terá essas atitudes reforçadas. Da mesma forma que as atitudes negativas também serão reforçadas. Contudo, atitudes negativas também podem ter impacto positivo na aprendizagem de LE se o aprendiz tiver sólidas razões para aprender.

Uma

[...] área de crescimento é a das atitudes positivas, respeitosas ou minimamente tolerantes em relação às **culturas da nova língua** tornando nossos alunos mais flexíveis e abertos à diversidade humana. Essa melhora ajuda, por sua vez, a pôr em perspectiva a própria cultura do aluno destacando suas características, origens e evolução, valorizando-a e, eventualmente, sendo até críticos de algumas de suas manifestações. (Almeida Filho, 2007, digitado)

Aprender uma LE é diferente de aprender qualquer outra disciplina, principalmente por sua natureza social. Uma língua faz parte da nossa identidade e também transmite a identidade dos outros. Williams e Burden (1997) declaram que o aprendizado de uma LE vai além da assimilação de regras gramaticais, envolve um processo de alteração da auto-imagem, a aceitação de uma nova cultura e comportamento cultural, o que causa um impacto significativo no aprendiz. Como conseqüência, o sucesso no aprendizado de uma LE

pode ser influenciado pela atitude do aprendiz em relação à comunidade falante da língua-alvo, ao aprendizado da LE em si, bem como a integratividade. A atitude do aprendiz pode determinar o grau de esforço empregado por ele. Essa atitude, em alguns casos, pode ser conflitante. Enquanto um aprendiz pode desejar aprender uma LE para se integrar a uma cultura, ele também pode querer manter seu idioma pátrio para preservar sua identidade (Ellis, 1994).

A auto-estima, de acordo com Coopersmith apud Pajares e Schunk (2001), envolve uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o quanto o indivíduo acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e digno de valor. Porém, esse juízo pessoal de valor expresso em atitudes também pode ser reflexo de como se é visto por alguém que nos é importante. Um aluno, ao perceber que as pessoas que o cercam confiam em sua capacidade de aprender línguas, terá sua auto-estima aumentada e, conseqüentemente, uma atitude positiva em relação ao seu aprendizado. O reforço de terceiros pode estimular a fixação de novos objetivos, aumentando a confiança e comprometimento para alcançá-los.

Bandura apud Zimmerman (2006), em seu estudo sobre auto-eficácia, afirma que o ambiente social é determinante no desempenho de tarefas, atitudes e crenças de um indivíduo. Para o autor, os adolescentes⁴⁰ não precisam de se engajar em uma atividade para aprender ou sentirem confiança em suas habilidades. O sentido de eficácia (auto-eficácia) pode ser acentuado ou reduzido tanto pelo comportamento e/ou reforço de pessoas que lhes sejam importantes como pais, professores colegas etc. Esses agentes sociais promovem percepções positivas de eficácia através de encorajamento e reforço positivo. Acreditamos que esse sentimento de auto-eficácia pode modificar a atitude de indivíduos frente ao aprendizado de línguas.

No Brasil, estudos sobre atitude envolvendo a LE se referem à observação atitudinais de brasileiros diante de falantes do inglês (Almeida Filho, Baghin, Consolo, Cabral dos Santos, Alvarenga e Viana 1991; Moita Lopes, 1982 apud Figueiredo, 2003). Esses estudos tratam da aceitação e da rejeição dos brasileiros para com os falantes de inglês e a influência dessas atitudes no aprendizado de LE. Os resultados desses estudos mostraram uma

⁴⁰ Os sujeitos deste trabalho são adolescentes em sua totalidade.

atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura e pela língua inglesa, tanto por parte dos professores quanto dos alunos que cursavam até a 8ª série.

Observamos, no entanto que entre os alunos há também um sentimento de poder e de *status* social no saber falar uma língua estrangeira. Eles sentem certa superioridade em relação aos outros quando percebem que têm um domínio maior da língua do que seus colegas, familiares e outros. Saber uma LE é sinal de poder.

Neste trabalho, a categoria atitude não é considerada conhecimento, apesar de permeá-lo. Temos consciência do quanto essa categorização é passível de influências que podem comprometer as análises, pois uma pessoa poder esconder sua atitude ou falar o que o entrevistador quer ouvir, como também poder sofrer uma influência oriunda da formulação das perguntas do questionário ou da entrevista. Há ainda a possibilidade de as atitudes estarem indefinidas ou mesmo confusas por parte do entrevistado que não consegue expressá-las claramente.

2.6.1.1.3 Capacidade de Decisão e Ação

Almeida Filho (2007, comunicação pessoal) afirma que “A teoria informal é aquilo que as pessoas sabem. Ela é feita de conhecimentos, de atitudes e de capacidade de decisão e ação no momento, em linha.” Para o autor, os conhecimentos podem ser feitos, “sacadas momentâneas”, intuições, ou seja, eles são frágeis porque são clarões que se abrem a qualquer momento. Esses mesmos conhecimentos podem ser crenças, convicções, fé. Nesse sentido, mais fortemente instalados. Quando esses conhecimentos são baseados em alguma teoria, são considerados pressupostos.

O conhecimento implícito pode ter início no próprio indivíduo, pode vir de dentro, baseado em sua própria fé ou teoria. Pode-se dizer também que sua origem pode vir de segundos ou terceiros, de fora. Esses são agentes que estão no contexto de ensino, como o coordenador, diretor, autor de material didático, legisladores. Quando isso acontece, consideramos esse conhecimento como prescrição. Dada essa base de conhecimentos, temos a atitude, que qualifica e proporciona uma postura perante o conhecimento.

Em um dado momento, o indivíduo se obriga a tomar uma decisão e agir de uma determinada maneira. Essa decisão de como fazer é tomada no momento e em linha, pois os eventos estão acontecendo. O aprendente vê alguém agindo de uma determinada forma, faz igual, consegue êxito e sente-se fortalecido com seus resultados. Muitas vezes, esses acontecimentos se dão de maneira quase informal, uma intuição momentânea que vai se firmando. Observamos que a idéia inicial se fundamenta no conhecimento permeado de atitudes.

Experienciar novas situações parece ser de grande importância para que se desenvolvam atitudes e capacidade de ação, uma vez que muito do conhecimento adquirido advém da participação em grupos sociais. Neste trabalho, ação é movimento de experienciação da nova língua (estudo da língua alvo) com o intuito de aprendê-la (Almeida Filho, 2008, comunicação pessoal). A sala de aula, como grupo social, deve ser fonte de conhecimento e oportunidade para a criação de significados e estímulo a criatividade. Apresentar alternativas de conhecimentos aos alunos para que eles possam desenvolver atitudes e capacidade de ação criativas e eficazes parece ser imprescindível para a assunção de novos comportamentos e para o desenvolvimento da autonomia.

A resenha bibliográfica que fundamenta este trabalho ressalta aspectos que influenciam o processo de aprendizagem de língua estrangeira, tais como: a abordagem do material didático e do professor; a motivação; o uso e/ou a instrução de estratégias de aprendizagem. Além disso, levamos em consideração o papel relevante da competência implícita nas ações dos alunos ao equacionarem problemas manifestados em sua trajetória como aprendiz de LE.

O próximo capítulo, ancorado na resenha bibliográfica, discute os dados originados da pesquisa, resgata e responde as questões de pesquisa instituídas neste trabalho.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Introdução

Para este estudo, foram adotados procedimentos de pesquisa qualitativo-interpretativista, alguns de base etnográfica, conforme descrito no capítulo 1. Utilizamos os registros obtidos através dos questionários respondidos pelos alunos, das observações de aulas gravadas em áudio e vídeo, notas de campo feitas durante as observações, entrevistas semi-estruturadas com os alunos participantes da pesquisa, seus familiares e professores devidamente transcritas. Os dados levantados nas entrevistas individuais realizadas com os alunos, assim como os dos questionários, foram confrontados com os demais dados constantes da análise com o objetivo de assegurar maior credibilidade aos dados obtidos nas entrevistas gravadas e nos questionários. Objetivamos também a configuração das categorias de procedimentos espontâneos de aprender e sua comparação com sistemas complexos de teorização como o de O'Malley e Chamot. Mais adiante, procuramos dispor em categorias os conhecimentos implícitos dos alunos participantes da pesquisa e caracterizar as atitudes detectadas nas observações e em suas declarações.

Primeiramente foi construído um perfil dos participantes da pesquisa com base nas observações e entrevistas feitas com os alunos, familiares e professores. Lembramos que os nomes dos participantes são fictícios, sugeridos, em sua maioria, por eles mesmos. Foi feita também uma descrição, não detalhada, de uma das aulas observadas de cada turma, com o intuito de melhor descrever o ambiente onde os alunos participantes estão inseridos. Logo após, foi feita uma sistematização dos dados obtidos nos questionários, notas de campo e transcrições das entrevistas gravadas em áudio. Essa conduta teve como objetivo começar a identificar os procedimentos espontâneos de aprender dos alunos participantes da pesquisa quando nas extensões da sala de aula⁴¹. Em seguida, comparamos as categorias de

⁴¹ Conforme já explicitado no capítulo 1, nesta pesquisa, consideramos extensões da sala de aula os ambientes marcados por esta, onde o aluno, ao estudar longe da tutela do professor, carrega consigo reflexos desse

procedimentos espontâneos encontrados nos dados com o sistema desenvolvido por O'Malley e Chamot. Comparamos nosso estudo com o de Moura (1992), este também baseado no estudo de O'Malley e Chamot, o que justifica nossa opção pelos estudos destes autores.

O passo seguinte foi dispor o sistema de conhecimentos implícitos dos participantes da pesquisa em categorias previamente organizadas, a saber: conhecimento (este envolve pressupostos, crenças e intuições), atitude e capacidade de ação. Para a identificação das categorias nos baseamos nos autores citados na fundamentação teórica. Posteriormente, buscamos categorizar as atitudes detectadas nas observações e declarações dos participantes. Durante nossa análise, forneceremos quadros demonstrativos dos pontos analisados e organizados em categorias.

3.2 Perfil dos Alunos Participantes da Pesquisa

O perfil de cada um dos participantes da pesquisa foi traçado com base nas informações obtidas nas observações efetuadas na sala de aula e nas entrevistas feitas com os alunos, familiares e professores.

Selecionamos doze alunos, seis de uma turma iniciante (1º semestre) e seis de uma turma de nível intermediário (7º semestre). Esses dois níveis foram selecionados com o intuito de observar se há diferenças de procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês) utilizados pelos alunos iniciantes e intermediários. Além disso, cada turma foi dividida em dois grupos de três alunos, um grupo com alunos tidos como bem sucedidos e outro que, apesar dos esforços empregados para aprender inglês, não demonstravam indícios de um desenvolvimento tão promissor quanto os alunos do primeiro grupo. Assim, comparamos também os procedimentos usados por alunos com aproveitamento⁴² bom e insatisfatório.

ambiente. Quando um aluno decide fazer sua tarefa de casa, muitas vezes, age de maneira fortemente influenciada pelas orientações do professor e material didático, entre outros.

⁴² Aproveitamento baseado nos parâmetros de avaliação propostos pela escola de línguas onde os participantes da pesquisa estudam LE (inglês).

Alunos do Nível Básico de Inglês

Alunos Tidos como Bem Sucedidos:

Helaine tem 14 anos, cursa a 8ª série do ensino fundamental, reside na cidade onde se localiza a instituição em que estuda inglês com os pais e um irmão mais novo, a cerca de um quilômetro da escola, e faz o trajeto a pé. Seu irmão, Briam Potter, também estuda na mesma sala que ela nessa mesma escola. Além desse irmão, Helaine tem mais dois irmãos que estudam inglês, mas esses não moram com a família. Nunca estudou qualquer outra língua estrangeira antes e é a primeira vez que estuda inglês em uma escola de línguas. Contudo, já estuda essa língua na escola regular desde o início do ensino fundamental. Seus pais são policiais militares, sendo que a mãe estudou inglês no ensino médio e demonstra vontade de estudar espanhol; o pai, que veio do interior, nunca estudou nenhuma LE. Ambos consideram a aprendizagem de uma segunda língua importante para o futuro profissional dos filhos. A mãe considera que a filha tem facilidade para aprender línguas e outras disciplinas. Helaine afirma ter iniciado o estudo do inglês pelas dificuldades encontradas para aprender LE no ensino regular e também por ser essa língua a mais falada no mundo. A aluna gosta da escola de línguas onde estuda, afirma que a instituição preenche suas expectativas do que considera ideal para uma escola de línguas.

Durante as observações das aulas pudemos verificar que Helaine, apesar de não ser muito voluntária, participa das aulas de forma satisfatória, faz as tarefas de casa e está sempre pronta para colocar em prática as orientações da professora como os trabalhos em pares, grupo e individuais. A aluna parece gostar das aulas, mas tem receio de usar a LE em sala. Segundo a professora, ela parece ter aptidão para o estudo de línguas e é bastante dedicada aos estudos.

Maomé tem 15 anos, cursa o 2º ano do ensino médio, reside na cidade onde se localiza a instituição em que estuda inglês com os pais e uma irmã mais nova, a cerca de cinco quilômetros da escola, e faz esse trajeto de ônibus. Nunca estudou qualquer outra língua estrangeira antes e é a primeira vez que estuda inglês em uma escola de línguas. No entanto, já estuda essa língua na escola regular desde a 5ª série do ensino fundamental. Maomé afirma

gostar muito da escola de línguas onde estuda (preenche suas expectativas), não falta às aulas e diz fazer todas as tarefas de casa. Considera o inglês importante para seu futuro desempenho na universidade e demonstra vontade de estudar outras línguas. A mãe é universitária, estudou inglês no ensino médio, considera o aprendizado de línguas muito importante e sempre quis que o filho estudasse uma LE. Ela defende que o inglês é muito importante para se conseguir uma boa posição no mercado de trabalho. Acredita que o filho tem facilidade para aprender inglês, mas acha que ele estuda pouco. O pai é comerciante, iniciou um curso de inglês, mas não concluiu.

Maomé deixa transparecer uma personalidade bastante extrovertida. Está sempre de bom humor, participa muito bem das aulas, usa a LE sem receio de errar, arrisca de forma inteligente e sempre ajuda os colegas que têm dificuldades, explicando o conteúdo e dando sugestões de como se realizar as tarefas indicadas pela professora. Faz vários pedidos de esclarecimento usando a LE, muitas vezes antecipa o raciocínio da professora, faz bastantes anotações e também corrige os colegas quando percebe erros. Segundo a professora, ele faz todas as tarefas de casa, é bastante dedicado, tem raciocínio rápido, usa vocabulário além do seu nível de proficiência e é considerado por ela o melhor aluno da sala.

Julia tem 13 anos, cursa a 7ª série do ensino fundamental, reside na cidade, onde se localiza a instituição em que estuda inglês, com os pais, a avó e um irmão mais velho (que também estuda inglês na mesma instituição, em nível mais adiantado). Sua residência fica a cerca de 500 metros da escola, e faz esse trajeto a pé. Nunca estudou qualquer outra língua estrangeira antes e é a primeira vez que estuda inglês em uma escola de línguas. Contudo, já estuda esta língua na escola regular desde o jardim de infância. Na família, além de Júlia, somente o irmão mais velho estuda inglês. A mãe é professora aposentada do ensino fundamental, tem nível universitário, estudou inglês no ensino médio, demonstra vontade de estudar outras coisas, inclusive línguas, mas acha que deve dar mais oportunidades aos filhos, pois a situação financeira da família não permite que ela também estude mais. Considera a filha responsável, compromissada com os estudos, mas percebe que ela não gosta de ler. Apesar de também ler pouco, considera a leitura extremamente importante para um melhor aprendizado. Para a mãe, estudar inglês é fundamental para o vestibular, para a carreira profissional e para passar em concurso público.

Júlia é uma aluna relativamente tímida, não toma o turno com muita frequência, mas, sempre que provocada, está pronta para participar das aulas e competições em sala, que são bastante freqüentes. Faz muitas anotações no caderno e no livro, interage bem com os colegas e gosta de ajudar os colegas que pedem ajuda quando têm dificuldades. Ao ter sua participação solicitada pela professora, pode-se perceber que a aluna se automonitora com freqüência, corrigindo a si própria acertadamente. Segundo a professora, Júlia é dedicada, esforçada, faz as tarefas de casa e tem aptidão para o aprendizado de línguas.

Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Básico:

Brian Potter tem 12 anos, cursa a 6ª série do ensino fundamental, reside na cidade, onde se localiza a instituição em que estuda inglês, com os pais e uma irmã mais velha. Faz o trajeto de aproximadamente um quilômetro entre sua casa e a escola a pé. Nunca estudou qualquer outra língua estrangeira antes e é a primeira vez que estuda inglês em uma escola de línguas. Estuda essa língua na escola regular desde o início do ensino fundamental. Sua irmã, Helaine, estuda na mesma sala na escola de línguas, mas eles nunca estudam juntos em casa. Brian afirma ter iniciado o estudo do inglês pelas dificuldades encontradas para aprender LE no ensino regular e também por considerar essa língua importante para seu futuro profissional. Gosta muito da escola de línguas, que atende às expectativas de uma boa escola. A mãe afirma que ele tem mais dificuldades de aprendizado que a irmã e que ambos estudam menos do que deveriam.

Brian Potter participa das aulas de forma muito restrita, raramente toma o turno, participando basicamente quando provocado. Não é sempre que faz as tarefas, faz comentários com colegas em LM, evita participar da correção oral de exercícios, não fica à vontade para participar das competições, distrai-se com o caderno e, quando chamado a participar oralmente, o faz timidamente e receoso de cometer erros. Para sua professora, Brian Potter demonstra certa dificuldade no aprendizado de línguas e em entender as orientações e explicações dadas por ela.

Nicole tem 13 anos, cursa a 7ª série do ensino fundamental, reside na cidade onde se localiza a instituição em que estuda inglês com os pais, um irmão mais velho que estuda espanhol na mesma instituição e uma irmã mais nova. Sua residência fica a cerca de 500 metros da escola, e ela faz esse trajeto a pé. Seu irmão estudou inglês na mesma instituição, desistiu no 1º semestre e agora estuda espanhol. Sua irmã iniciou o curso de inglês e também desistiu no primeiro semestre. Nicole resolveu voltar a estudar inglês após também ter desistido no 1º semestre. A mãe é cabeleireira, tem nível médio e só estudou línguas no ensino médio. O pai é funcionário de um grande banco e também só estudou LE no ensino médio. Na família há um tio que já estudou inglês e alguns primos que ainda estudam. Segundo sua mãe, Nicole é distraída, estuda escrevendo, perto da televisão e não pede ajuda a ninguém quando precisa. Só estuda em período de provas, mas faz as tarefas de casa.

Nas observações, pudemos constatar a distração de Nicole, como mencionou a mãe. Em muitos momentos, percebemos que, enquanto a professora dava explicações ou passava instruções, Nicole olhava o infinito, observava as unhas, chegou até a passar batom em sala, não se concentrando no que a professora dizia. Não pede esclarecimentos à professora, está sempre olhando o dever do colega e só participa quando provocada. A professora afirma que ela estuda inglês por pressão dos pais e não está verdadeiramente comprometida com seu aprendizado..

Paula tem 13 anos, está na 8ª série do ensino fundamental, não reside na cidade onde se localiza a instituição em que estuda inglês. Mora com os pais e dois irmãos mais velhos, a cerca de dez quilômetros da escola, e faz o trajeto de carro com a mãe. Um dos irmãos mais velhos estuda inglês na mesma instituição que ela e o outro desistiu no 3º semestre do curso. Paula estuda inglês desde a 1ª série do ensino fundamental, sempre teve dificuldades e este é seu primeiro semestre em uma escola de línguas. O pai é professor e empresário, estudou inglês apenas no ensino médio. A mãe é auxiliar de enfermagem e também estudou inglês no ensino médio. Na família da mãe há muitos familiares que estudaram ou estudam inglês, mas Paula, em casa, estuda com uma tia, que concluiu o curso de inglês, e com o irmão mais velho que é aluno do nível intermediário de inglês. Segundo o pai, Paula é muito estudiosa, começou a estudar inglês por causa de dificuldades na escola regular e, depois que iniciou seus estudos na escola de línguas, sentiu-se mais estimulada. Em

casa ela lê, faz as tarefas de forma escrita e assiste a vídeos em inglês.

Durante as observações, constatamos que Paula, às vezes, perde a concentração e se envolve em conversas paralelas. Faz muitas anotações, tenta participar se oferecendo para responder, pede esclarecimentos (alguns em LE), confirma suas respostas com as dos colegas que se sentam ao seu lado, costuma se oferecer para participar das competições e apresentações orais e, quando corrigida, repete as falas depois da professora. Sua professora afirma que, apesar das dificuldades, ela se envolve bastante com seus estudos, faz todas as tarefas e participa de forma satisfatória em sala de aula.

Alunos do Curso Intermediário de Inglês:

Alunos Tidos como Bem Sucedidos:

Márcia tem 15 anos, cursa o 1º ano do ensino médio, estuda inglês desde a 1ª série do ensino fundamental e há cinco anos na escola de línguas. Neste ano, 2007, iniciou um curso de espanhol. Mora com a mãe e duas irmãs mais novas, a cerca de 10 quilômetros da escola, e faz o trajeto de carro com a mãe. A mãe é biomédica, estudou inglês em escola de línguas. Além da mãe, outros membros da família também estudaram inglês em escola de línguas, como, primos, tia, tio; além disso, Márcia tem um primo que mora no exterior. Márcia acredita ter facilidade para aprender línguas e quer conhecer outras culturas e adquirir conhecimentos jamais imaginados por ela. O pai era comerciante (falecido há 2 anos), estudou LE no ensino médio e incentivava a filha a estudar línguas, principalmente o mandarim por acreditar ser essa a língua que poderia oferecer grandes oportunidades à filha. Segundo a mãe, Márcia é muito estudiosa e dedicada, faz todas as tarefas de casa e tem facilidade para aprender línguas. Tem grande poder de concentração e escreve muito enquanto estuda. Contudo, a mãe não aprova quando a filha estuda ouvindo música e assistindo à televisão.

Através das observações, constatamos que Márcia consegue manter uma boa concentração durante as aulas, usa bastante a LE para pedidos de esclarecimento, contar experiências pessoais e para os trabalhos em pares e grupo; apesar de ocorrerem algumas poucas conversas paralelas em LM (na maioria das vezes usa LE, mesmo quando a professora

se ausenta da sala de aula por alguns minutos). Ela faz muitas anotações, sabe dizer regras gramaticais quando solicitada, utiliza linguagem corporal para ser mais bem entendida e ajuda os colegas que apresentam dificuldades, tudo na língua alvo. Segundo a professora, Márcia faz todas as tarefas, tem bastante aptidão para o aprendizado de línguas, mas não vai além do que lhe é solicitado.

Manoel tem 15 anos, cursa o 1º ano do ensino médio, estuda inglês desde a 5ª série do ensino fundamental e há cinco anos na escola de línguas. Nunca estudou outra língua estrangeira. O pai trabalha com informática, é graduado e estudou LE no ensino médio. Mora com os pais e um irmão mais novo, a cerca de 500 metros da escola, e faz o trajeto a pé. A mãe é professora, graduada, estudou inglês no ensino médio e em escola de línguas, estudou inglês e espanhol. Manoel tem alguns tios e primos que moram no exterior e familiares que já viajaram para outros países. Segundo a mãe, o filho sempre gostou de inglês, mas não usa seu potencial para aprender línguas, não estudando o suficiente para alcançar notas ainda melhores. Para ela saber uma LE é obrigação, pois o mercado de trabalho exige o domínio de LEs. Manoel julga ter facilidades com línguas, mas admite que poderia estudar mais e melhor, de forma mais interativa e comunicativa.

Em sala de aula, Manoel usa bastante a LE, é bem humorado, ri de seus próprios erros e ajuda os colegas que lhe pedem auxílio, sempre em inglês. Gosta de dar respostas antes dos outros, mas respeita os colegas que querem participar. Manoel sabe dizer regras gramaticais com propriedade, faz pedidos de esclarecimento com frequência e poucas vezes se distrai com conversas paralelas. Sua professora de inglês reconhece a grande capacidade de aprendizado que ele tem, afirma que ele faz as tarefas de casa mas, a exemplo de Márcia, não vai além do estipulado pelo professor.

Luana tem 16 anos, cursa o segundo ano do ensino médio e estuda inglês há três anos e meio, nunca estudou outra língua estrangeira. Mora com os pais e dois irmãos, a cerca de dez quilômetros da escola, e faz o trajeto de carro com a mãe. O irmão mais velho está no nível avançado de inglês e o mais novo no intermediário. Os três têm bastante fluência na língua, mesmo os mais novos que estão no intermediário. Os pais suspeitam que o mais

novo seja superdotado, inclusive para o estudo de línguas. O pai é analista de sistemas, fala inglês fluentemente, eventualmente estimula os filhos a estudar inglês e pratica a língua com os três filhos também em casa. Muitas vezes a mãe se sente excluída por não saber falar a língua. A mãe é vendedora, estudou LE no ensino médio e incentiva os filhos a estudar inglês. Os pais são bastante exigentes com os estudos dos filhos e acham que os eles podem sempre fazer melhor. Na família, há uma tia professora de inglês e cinco primos que estudam essa língua.

Luana é uma menina muito tímida, porém, diz ter melhorado da timidez depois de descobrir um problema de coração e começar a tomar antidepressivos, que fazem parte do tratamento. Também demonstra vontade de trabalhar no exterior, acha que lá as pessoas são “legais”. Em sala, sua timidez se confirma, participa muito pouco das aulas e apresenta respostas bastante sucintas somente quando provocada. Contudo, parece estar atenta às aulas, faz anotações, tem boa pronúncia e não se nega a participar dos trabalhos em pares e em grupo. Segundo a professora, Luana é bastante tímida e participa somente quando instada a fazê-lo. Contudo, ao participar, demonstra grande fluência e boa pronúncia.

Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário:

Marcos tem 14 anos, cursa a 8ª série do ensino fundamental, estuda inglês desde a 1ª série do ensino fundamental e há três anos e meio na escola de línguas, nunca estudou outra língua estrangeira. Mora com os pais, uma irmã mais velha (que já terminou o curso de inglês) e um irmão, a cerca de 300 metros da escola, e faz o trajeto a pé. O pai é superintendente de um banco, tem nível superior e fala inglês e francês. A mãe é dona de casa, tem nível superior e o nível básico de espanhol. Ambos consideram o ensino de línguas muito importante para o futuro dos filhos. Na família, somente alguns primos estudam LE. Marcos não demonstra vontade de morar fora do país e sua motivação para o estudo de línguas é puramente instrumental: trabalho e estudos. Diz que agora gosta mais do curso de línguas agora do que antes por causa da escola, dos colegas e dos professores.

Durante as observações, notamos que Marcos é um pouco distraído, risca o estojo e desenha no livro durante as aulas. Faz alguns pedidos de esclarecimento em LE, mas

nem sempre, e não faz todas as tarefas de casa. Participa pouco das aulas (na maioria das vezes quando é provocado pela professora), não usa muito a LE, chega atrasado, faz atividades não relacionadas com a aula, quase sempre olha os deveres dos colegas que estão ao seu lado, olha a chave de respostas do livro sem tentar raciocinar para dar suas próprias respostas. Conversa paralelamente, na maioria das vezes na LM. Sua professora informa que Marcos deixa de fazer algumas tarefas, não participa voluntariamente, não se compromete com seu próprio aprendizado, mas teria ótimos prognósticos se se esforçasse mais.

Carla tem 16 anos, cursa o 2º ano do ensino médio, estuda inglês na escola de línguas há três anos e desde a 1ª série do ensino fundamental na escola regular. Mora com os pais e uma irmã mais nova a cerca de 300 metros da escola e faz o trajeto a pé. Os pais são comerciantes, estudaram inglês só no ensino médio e consideram saber LE muito importante para os estudos e para o trabalho. Na família, há um tio que estudou francês, alguns primos estudam inglês e uma prima mora no exterior (Carla demonstra vontade de fazer um intercâmbio na Inglaterra). A mãe a considera tímida, a filha gosta de estudar só, mas acha que uma LE tem de ser estudada de forma mais interativa, não de forma silenciosa como o faz Carla.

Nas aulas, Carla participa quando estimulada pela professora, usa pouco a LE e, muitas vezes, faz os exercícios com o auxílio dos colegas, olhando as respostas dos outros. De acordo com a professora, Carla faz as tarefas de casa, é tímida e participa pouco das aulas.

Dinter tem 16 anos, cursa o 2º ano do ensino médio e estuda inglês em escola de línguas há cinco anos e desde a 1ª série do ensino fundamental na escola regular. Mora com os pais e uma irmã mais velha (que já terminou o curso de inglês) a cerca de 300 metros da escola, fazendo o trajeto a pé. A mãe é enfermeira, tem nível superior. O pai é professor de educação física. Ambos só estudaram LE no ensino médio, mas consideram o aprendizado de LE de suma importância. O pai considera o filho um bom aluno, comentou que Dinter já tirou notas baixas no curso de inglês, sentiu-se desmotivado (não se adaptou ao professor), mas estudou muito e conseguiu se superar. Alguns de seus primos estudam inglês. Gosta de estudar inglês, mas acha que tem dificuldade e que é disperso. Tenta se superar estudando em

casa e com os colegas de sala (principalmente Carla) e da escola regular.

Observamos que, em sala de aula, Dinter tem bom humor, ri de seus erros e tenta usar a LE o quanto pode. Alguns colegas riem de suas dificuldades, mas ele, aparentemente, não se abala com as risadas. Tenta participar das aulas, mas mostra-se bastante disperso, brinca com a borracha, risca o livro e desvia sua atenção para os colegas que estão ao seu lado. Dinter faz praticamente todos os exercícios de casa e toma nota com frequência do que é falado pela professora. Sua professora confirma a dedicação observada pelo pai. Ele sempre a procura para tirar dúvidas, faz muitas anotações e todas as tarefas. Segundo ela, ele é o aluno mais comprometido com os estudos da turma.

3.3 Descrição das Aulas Observadas

Aqui estão descritas duas das aulas observadas, uma de cada turma. O nosso intuito não é fazer uma análise exaustiva de abordagem do professor, mas sim de melhor descrever o ambiente escolar onde se inserem nossos alunos participantes. Conforme já mencionado no capítulo 2, a abordagem do professor, do material didático e também de terceiros influencia fortemente as ações do aluno, trazendo todas as forças potenciais que se conectam entre si, construindo configurações que regem as atividades de ensino-aprendizagem. Assim, as ações do professor interferem em todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas (Almeida Filho, 1997), incluindo a cultura de aprender do aluno.

É preciso explicitar, ainda, que as ações do professor não se limitam à sala de aula, indo muito além dela, atingindo suas extensões e marcando fortemente essas adjacências. O aluno, ao fazer as tarefas de casa, na maioria das vezes, segue as orientações do professor, leva para casa (ou onde quer que estude) um pouco da formalidade do ambiente escolar e limita-se às prescrições desse professor. Desse modo, consideramos de grande importância relatar o que percebemos de mais relevante nas aulas das professoras dos participantes da pesquisa para que haja maior riqueza de dados para nossa análise.

3.3.1 Aula do Nível Básico

Esse é o primeiro semestre, segundo mês de aula, dessa turma de básico de 14 alunos. Apesar do pouco tempo juntos, a turma é bastante animada e participativa. As carteiras estão dispostas em semicírculo e a professora do nível básico (doravante PB) se coloca no centro da sala. Há uma mesa para PB, mas a professora prefere não usá-la, mostrando disposição de ficar mais próxima de seus alunos e diminuindo, assim, a diferença hierárquica natural entre professor-aluno.

PB adentra a sala sorridente e cumprimentando os alunos na língua-alvo (L-alvo), aproxima-se de todos eles, que se divertem com seu bom humor; os alunos empregam a L-alvo. A aula se inicia com a checagem das tarefas de casa, alguns não fazem, outros, com receio de terem feito errado, apagam tudo antes de a professora ver. A correção começa, um aluno responde e PB pergunta aos colegas se a resposta está certa. Alguns dizem que sim, outros se omitem. PB direciona a correção e escolhe quem vai responder. Quando o aluno acerta, PB sempre reforça positivamente, quando erra ou está em dúvida, PB ajuda o aluno ou dá explicações, sempre na L-alvo. Um dos alunos não quer responder; por isso, PB, amigavelmente, o estimula a tentar, ele responde e recebe reforço positivo. Durante a correção, PB percebe que alguns alunos têm problemas com o caso genitivo; então vai ao quadro e dá explicações na L-alvo, os alunos parecem entender. Nesta turma, mesmo a correção das tarefas de casa é divertida, a maioria participa bem, usando a L-alvo; os que não participam voluntariamente são estimulados pela professora. Há algumas conversas paralelas, que, em sua maioria, são a respeito das tarefas de casa. Essa primeira parte da aula dura 38 minutos.

Na segunda parte da aula, PB prepara os alunos para um exercício de compreensão oral através da sugestão de estratégias como manter a concentração, observar as gravuras do livro didático (LD) para que os alunos se inteirem do assunto antes de ouvir o CD. PB pede atenção aos alunos, mas alguns não atendem e continuam desatentos. Ao final do exercício, PB corrige oralmente e a maioria dos alunos participa da correção apresentando as respostas. PB faz algumas perguntas sobre o exercício para confirmar o entendimento por parte dos alunos, que tentam usar a L-alvo. Um aluno demonstra dúvida, PB vai até ele e o

ajuda. Esta etapa da aula dura 10 minutos. PB começa a trabalhar um texto do LD, mas antes explora as gravuras, faz brincadeiras com os alunos e pede que respondam as questões sobre o texto em pares, ao que todos atendem. Os procedimentos de preparação antes das atividades, como a de compreensão oral e de leitura, faz que os alunos interessem do que vai ser feito e se sintam mais preparados para a execução da atividade. Enquanto os alunos trabalham, PB circula pela sala atendendo pedidos de esclarecimento dos alunos, sempre com muito bom humor. Essa disponibilidade de PB faz com que os alunos não tenham receio de fazer pedidos de esclarecimento. Um aluno não entende muito bem o que fazer; então PB ajuda usando LM. Ele se sente mais confiante e continua a executar a atividade proposta. PB corrige o exercício oralmente, mais uma vez pedindo a participação dos alunos, que participam na L-alvo. Logo após, é feita a leitura do texto em coro e todos participam. PB divide a turma em dois grupos e propõe uma competição de quem lê melhor. Os alunos gostam, aceitam e participam com bastante vontade. Maomé tenta impedir que uma colega leia para que seu grupo possa ganhar a competição, todos riem e se divertem. PB pede que os alunos repitam o texto gravado em CD, eles acham muito rápido, mas se divertem. Seguindo o LD, PB explica que eles deverão ouvir o CD e escrever algumas das frases (ditado); para isso, PB sugere estratégias para melhor entender a gravação: como manter a calma e não “colar” para não perder a concentração na gravação em andamento. A correção é feita com competição. A turma é dividida em dois grupos, um membro de cada grupo é escolhido para ir ao quadro para escrever uma das frases ditadas, quem escrever corretamente ganha ponto. Assim as ações se sucedem até o término das frases ditadas. Todos aceitam participar, se auxiliam na atividade, e PB dá reforço positivo, mesmo para os que erram, tudo na L-alvo. Os alunos se divertem muito e riem uns dos outros, descontraidamente. PB passa a tarefa de casa na L-alvo, apresenta exemplos e termina sua aula.

Nessa aula, pudemos observar que a professora prima pelo bom humor e descontração em suas aulas, o que favorece muito um baixo filtro afetivo (Krashen, 1981) e uma maior motivação para o aprendizado. Observamos que mesmo tendo começado a aula com correção de tarefa de casa a professora tenta estimular a participação e descontração em sala. Apesar de PB direcionar a participação dos alunos, aceita respostas de outros que queiram participar. A interação, na maior parte da aula é aluno-professor (com maior domínio de PB), o que não estimula a construção de significados por parte dos alunos. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de serem alunos iniciantes (com 2 meses de aula) e pelo fato de a

professora ter percebido a necessidade de oferecer insumo aos aprendizes. Contudo, em outros momentos, a interação aluno-aluno foi estimulada (no momento da interpretação de texto), quando os alunos precisaram negociar as respostas das perguntas sobre o texto.

A disponibilidade para ajudar os alunos e o reforço positivo são de grande valor, principalmente por estimular estratégias, tais como: pedido de esclarecimento e fala individual, os alunos demonstram mais coragem de arriscar e de perguntar. Outro ponto positivo é a preocupação da professora em se certificar de que os alunos entenderam o que deverão fazer para completarem as tarefas. Isso lhes dá mais segurança para o desenvolvimento dos exercícios, mesmo que seja necessário o uso da LM. Quanto à explicação gramatical (caso genitivo), PB teve o cuidado de ir ao quadro ao perceber que alguns alunos apresentam dúvidas quanto ao tópico. Apesar de sabermos que o clima de competição estimulado por PB pode causar ansiedade, percebemos que a professora soube avaliar se tal procedimento seria danoso ao filtro afetivo (Krashen, 1981) dos alunos ou não. Durante as brincadeiras, os alunos sentiram-se à vontade para participar e até desejavam isso, com muitas tomadas de turno por parte dos alunos e o desejo de ajudar os colegas de grupo.

3.3.2 Aula do Nível Intermediário

Os alunos dessa turma estão no 7º semestre do curso de inglês e a configuração dessa turma se mantém há 3 semestres, exceto por Carla que foi transferida para essa classe neste semestre (2º de 2007). Nessa turma, há um total de oito alunos. Os alunos parecem estar à vontade, há sempre um clima amigável entre eles. As carteiras estão dispostas em semicírculo e a professora (doravante PI) ocupa uma carteira no centro. Há uma mesa para PI, mas ela senta-se à frente da turma, mostrando estar disposta a ficar mais próxima de seus alunos e diminuindo a diferença hierárquica natural entre professor-aluno.

A aula teve início com a checagem das tarefas de casa e sua correção. A professora verificou que quase todos os alunos fizeram a tarefa; logo dando início à correção, feita com a participação de todos. Alguns alunos se ofereceram para responder, outros foram nomeados por PI para que apresentassem suas respostas. A primeira tarefa a ser corrigida foi um exercício do livro-texto (os alunos tinham que completar frases com o vocabulário

estudado na aula anterior). Alguns alunos erram e são imediatamente corrigidos por PI, interrompendo-os. A segunda tarefa foi uma apostila sobre comparativos e superlativos, que também foi corrigido com o envolvimento dos aprendizes. Ao perceber que alguns erravam as respostas, PI sente necessidade de ir ao quadro explicitar as regras gramaticais relativas ao tópico. Enquanto dá as explicações no quadro, PI pede que os alunos a ajudem a construir as regras; alguns o fazem com propriedade. A correção, continua e a PI sempre relembra as regras gramaticais aos alunos. Os aprendizes se ajudam entre si no momento de dar as respostas. Quando uma aluna não consegue responder, um outro aluno a ajuda e ela continua respondendo a tarefa. Num outro momento, quando outro aluno erra, PI pergunta para os colegas da turma se eles concordam com a correção. Mesmo os alunos que não fizeram a tarefa têm a oportunidade de responder no momento com a autorização de PI. Essa primeira parte da aula dura 24 minutos.

Na segunda parte da aula, que durou 66 minutos, PI sugere um tema que será visto no livro didático, esportes radicais. Ela pergunta aos alunos se eles sabem o significado da palavra adrenalina. Muitos querem participar, tentam usar a língua-alvo (L-alvo) e poucas vezes usam a LM. PI conta um caso pessoal com esportes radicais, o que estimula os alunos a participarem do debate. Logo após, mostra dois vídeos retirados da internet sobre os referidos esportes e estabelece a relação com a palavra adrenalina. Os alunos se empolgam e fazem comentários sobre os esportes do vídeo e também sobre outros. PI faz referência ao vocabulário estudado e estimula os alunos a usarem-no. Eles também falam de suas emoções em relação aos esportes radicais. Uma aluna parece cansada, participa pouco; por isso PI pede sua participação.

De volta ao livro didático, PI pede que cada aluno leia uma parte do texto do livro didático, LD, e corrige os erros de pronúncia. Dinter erra muito, PI o corrige sempre e os outros colegas riem dele, ele também ri de seus erros e continua a leitura. PI não toma nenhuma atitude para evitar as risadas dos colegas e um possível constrangimento de Dinter. Ele também demonstra dificuldades para expor suas idéias, nesse momento, PI antecipa sua resposta. Os alunos fazem muitas perguntas sobre vocabulário e PI sempre dá as respostas na L-alvo. PI pede que os alunos, em pares, respondam as questões sobre o texto. Os pares são formados por proximidade, enquanto os alunos trabalham, PI levanta e se certifica de que eles estejam usando a L-alvo. O exercício é corrigido com a participação livre dos alunos, logo

após, as mesmas questões são usadas para que os alunos façam perguntas pessoais uns para os outros. Terminada a atividade, a professora distribui as tarefas de casa para a próxima aula e despede-se dos alunos em inglês, estes retribuem a despedida também usando a L-alvo.

Nesta aula, podemos perceber que seu início não considerou o “aquecimento” como ferramenta para ajustar o filtro afetivo dos alunos, tão relevante para estimular o envolvimento do aluno nas aulas e favorecer a aprendizagem. Mesmo assim, há um clima bastante amigável e de proximidade entre os alunos e a professora, demonstrando, assim, que o filtro afetivo de todos estava baixo e que isso parece ocorrer na maioria das aulas. Entendemos que o baixo filtro afetivo colabora com o uso de estratégias sociais como pedidos de esclarecimento, alter e automonitoração, entre outras. Podemos verificar a ocorrência dessas duas últimas no momento em que PI pergunta aos alunos se concordam com a resposta dada pelo colega e quando os próprios alunos se ajudam na correção da tarefa de casa.

Ao pedir a participação dos alunos na correção dos exercícios e nas explicações gramaticais, PI demonstra não dominar a aula todo o tempo, deixando que os alunos participem de forma mais livre. Pedir a participação dos alunos na construção dos enunciados gramaticais na língua-alvo torna a aula comunicativizada⁴³, apesar da ênfase na forma. Esse procedimento pode estimular os alunos a utilizarem estratégias como inferência e dedução, uma vez que os alunos deduzem regras baseando-se na análise da língua. Observa-se também que PI, ao fazer perguntas sobre o significado da palavra adrenalina, prepara os alunos para assistirem aos vídeos, o que pode colaborar muito com o entendimento do assunto e a diminuição das dificuldades. O uso dos vídeos estimula os alunos, o que os leva a participar mais ativamente da aula, eles começaram a apresentar suas próprias experiências; contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais significativa, problematizando questões relevantes para a produção de conhecimento.

Acreditamos que PI escolheu momentos oportunos para a correção de erros, na correção de exercícios e no momento da leitura. Já o fato de PI dar sempre as respostas aos alunos sobre elementos lexicais desfavorece o emprego de estratégias de uso do dicionário, dedução e inferência. Isso pode não contribuir com uma maior autonomia do aprendiz.

⁴³ Com traços da abordagem comunicativa.

Apesar de utilizar um livro didático de bases estruturais (mas comunicativizado), a professora conseguiu estimular interações significativas, com negociações de sentido, dando liberdade de participação aos alunos e levando-os a tomar iniciativas e assumir a responsabilidade parcial pela construção do discurso.

3.4 O Material Didático⁴⁴

Os livros didáticos utilizados pela escola para o nível iniciante e intermediário não pertencem a uma mesma série. Em termos gerais, as unidades dos livros didáticos utilizados pela escola são estruturadas seguindo um padrão. Cada unidade parte de um tópico que tem como objetivo a introdução contextualizada de uma nova estrutura gramatical. A seqüência dos exercícios varia de unidade para unidade. No entanto, uma unidade típica contém exercícios como: introdução do tópico, exercícios de compreensão de linguagem, quadros e exercícios sobre estruturas gramaticais, uso de vocabulário utilizado na introdução (às vezes enriquecido por outros a serem trabalhados em seqüência), atividades em pares e em grupo, interpretação de texto, produção escrita e funções mais utilizadas no dia-a-dia que estejam relacionadas com o tópico apresentado.

O livro didático do nível básico, contudo, possui uma ênfase menor nos trabalhos em grupo e em pares se comparado com o livro do nível intermediário. Este contém orientações mais comunicativizadas com ênfase na oralidade que aquele, sendo a produção oral um meio para alcançar diversos objetivos pedagógicos durante a aula, tais como a escrita, a leitura e a compreensão oral. No livro didático do nível intermediário há uma grande quantidade de atividades com situações reais de uso em que o aluno precisa interagir com os colegas expondo suas idéias e concepções sobre um determinado tema. O grau de complexidade lingüística e cognitiva são minimizados pela apresentação prévia e repetida da informação lingüística a ser utilizada no desempenho da atividade. Os aprendizes desenvolvem um alto grau de familiaridade com as atividades, já que o formato destas se repete com freqüência. Com relação à forma como as atividades são implementadas, podemos

⁴⁴ Lembramos que não é o intuito desse trabalho fazer uma análise exaustiva do material didático. buscamos aqui uma análise simplificada com o objetivo de disponibilizar um panorama mais completo dos instrumentos utilizados por alunos e professores.

afirmar que a prática de ambas as professoras é guiada pelo LD. No entanto, suas crenças e experiências anteriores são fatores que determinam o tipo de interação em sala de aula.

Além do LD, a escola disponibiliza uma série de exercícios escritos e orais a serem utilizados pelos professores. Os escritos, em sua maioria, dão destaque à forma. São revisões de gramática ou produção de textos, o que estimula os alunos a enfatizarem os pontos gramaticais em seus estudos. Os orais enfatizam troca de informações e a construção de diálogos e/ou debates. Observamos que a coordenação da escola dá liberdade para o professor criar outras atividades que não as já fornecidas pela coordenação.

3.5 Procedimentos Espontâneos de Aprender

Nesta seção, descreveremos os procedimentos espontâneos de aprender que foram narrados pelos alunos participantes da pesquisa por nível, ou seja, relataremos os procedimentos espontâneos de todos os alunos, tanto do nível básico quanto do nível intermediário. Sabemos que nem todos os procedimentos utilizados pelos alunos para o desenvolvimento de sua aprendizagem são perceptíveis para eles mesmos, ou seja, os participantes nem sempre se lembram e nem sempre sabem dizer o que fazem para aprender ou “estudar”, principalmente quando esses comportamentos ocorrem fora da sala de aula. Sendo assim, decidimos coletar essas informações utilizando instrumentos, tais como, os questionários 1 e 2 (ver anexos B e C), além de entrevistas feitas com alunos e seus familiares. Advertimos, ainda, não ter sido tentada uma descrição da frequência e duração desses procedimentos, o que pretendemos fazer no seguimento da pesquisa.

Nosso objetivo principal foi, isto sim, responder a seguinte pergunta: *Como se caracteriza a competência espontânea (implícita) de aprender LE (inglês) dos alunos dos níveis básico e intermediário nas extensões da sala de aula na situação de pesquisa aqui focalizada?*

Para responder a pergunta, utilizamos dados levantados das observações em sala, dos resultados dos questionários 1 e 2, e das entrevistas realizadas com os alunos, professores e familiares. Inicialmente listamos e descrevemos os procedimentos de aprender

relatados pelos alunos. Logo após, dispomos esses procedimentos num quadro informando a quais alunos estão associados.

Estudar com os colegas: ao estudar em grupo, muitos alunos percebem que os momentos de troca entre eles podem propiciar aprendizagem da L-alvo na escola. Alguns desses alunos (principalmente do intermediário) tornaram-se monitores de inglês em suas escolas regulares, como no caso de Marcos. Outros se sentem seguros para ajudar os colegas que apresentam dificuldade. Observamos que muitos desses alunos sentem orgulho (uma sensação de superioridade) por saberem um pouco mais que outros colegas, principalmente no que se refere ao domínio de uma LE, uma barreira para muitos.

Anotar as dúvidas para perguntar ao professor na aula seguinte: neste caso, os alunos, ao estudarem em casa, anotam no caderno ou nos livros, as dúvidas surgidas no desenrolar dos estudos para serem esclarecidas pelo professor na aula seguinte.

Assistir a vídeos na L-alvo: a popularização de aparelhos de DVD permitiu que esse procedimento ganhasse novos usos e, segundo nosso entendimento, impulsionasse novas formas de conhecimento em gradação específica de dificuldade. Esta é uma categoria guarda-chuva: ela encerra variantes que descreveremos a seguir.

- **Assistir a vídeos na L-alvo (ler legenda na LM e adivinhar o que será dito na LE):** uma aluna, Márcia, relatou que assiste a vídeos em inglês, com legendas em português. O processo descrito por ela ocorre da seguinte forma: ela ouve a fala em inglês e tenta adivinhar como será feita a tradução para o português. Segundo ela, esse processo é cansativo, mas a ajuda a tornar seu raciocínio mais rápido.
- **Assistir a vídeos na L-alvo e comparar com a legenda na LM:** diferentemente da anterior, essa conduta se presta a checar o entendimento do que foi dito. Não há necessariamente uma tradução do que se ouviu, mas somente verificar se o que foi entendido está correto.
- **Assistir a vídeos na L-alvo com legenda na própria L-alvo:** nesta

submodalidade, o aluno ouve a fala e coteja o entendimento do que foi dito com a legenda em inglês.

- **Assistir a vídeos na L-alvo sem legenda:** neste caso, o aluno só ouve as falas em inglês e tenta entendê-las sem o auxílio de legenda. Este procedimento foi relatado somente por alunos do nível intermediário, o que se justifica pelo alto grau de complexidade que envolve entender um vídeo ou filme em língua estrangeira em que aparecem gírias, expressões idiomáticas e a trilha sonora que podem, às vezes, dificultar ainda mais a compreensão.

Cantar na L-alvo: a tecnologia tem propiciado aos alunos um maior acesso às músicas lançadas em todo o mundo, juntamente com suas traduções e letras originais, o que pode ser largamente encontrado na rede. Assim, os alunos têm fácil acesso às canções com suas letras para que possam cantá-las. Nenhum aluno relatou ouvir as peças musicais sem o acompanhamento das letras para tentar entendê-las. Alguns disseram memorizar as letras encontradas na rede e, logo após, poder cantá-las sem o auxílio do texto, usando somente a memória.

Comparar LM com LE: em sua maioria, os alunos descreveram este procedimento como uma comparação entre o português e o inglês. Isso ocorre, principalmente, em nível lexical (palavras semelhantes entre as duas línguas) e em nível estrutural (regras formais do português que se apliquem ao inglês).

Consultar gramáticas: alguns alunos dizem que consultam gramáticas e fazem exercícios nelas contidos.

Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios): fazer as atividades do livro de exercícios é obrigatório para os alunos e lhes é atribuída nota pela sua execução. Assim, todos os participantes deste estudo afirmaram consultar esse tipo de material e fazer os exercícios.

Consultar livro didático da escola de línguas (texto): por ser parte do material didático dos

alunos, o livro didático é fonte de consulta para todos, principalmente pelo fato de as avaliações serem baseadas no livro didático.

Consultar livro didático da escola regular: alguns tópicos gramaticais ou assuntos do LD da escola regular são análogos aos do LD do curso de línguas. Quando isso ocorre, o LD da escola regular serve de fonte de consulta para os alunos.

Elaborar questionários/exercícios: alguns alunos afirmaram que elaboram questionários e/ou exercícios com o intuito de aprenderem melhor o conteúdo dado em sala. Observamos através dos relatos, que esses questionários/exercícios enfocam aspectos formais da língua, não tendo, portanto, nenhum outro propósito em vista. Por exemplo, eles têm que reescrever sentenças usando um outro tempo verbal ou completar sentenças com pronomes específicos.

Escrever as palavras como são pronunciadas: alguns alunos relataram a necessidade de se escrever a palavra como são pronunciadas para que possam memorizar sua pronúncia com mais facilidade. As anotações são feitas no próprio livro ao lado ou acima da palavra desejada.

Produzir textos/exemplos escritos: muitos alunos afirmaram que escrevem textos como treinamento para as redações da prova, além de escreverem exemplos de orações com vocabulário novo.

Escrever/fazer anotações no caderno: alguns alunos disseram preferir fazer exercícios e anotações no caderno para preservar o LD ou por afirmarem não haver espaço suficiente no LD para escrever o que desejam.

Escrever/fazer anotações no livro: as anotações são feitas nas bordas do LD e entre as linhas. Em geral, os alunos anotam tradução de vocabulário desconhecido e explicações gramaticais encontradas no próprio livro ou em outros. Quando estudam em grupo, anotam o que os colegas dizem o que lhes seja conveniente.

Estudar todo o conteúdo: neste caso, os alunos estudam todo o conteúdo delimitado pelo professor. Alguns relataram que começam estudar pelo conteúdo mais fácil e, depois, passar,

para o mais difícil. Outros fazem o inverso, estudam primeiro o mais difícil e depois o mais fácil.

Estudar somente o mais difícil: alegando falta ou perda de tempo, alguns alunos dizem ser necessário estudar somente o mais difícil, pois o mais fácil eles já sabem.

Estudar o que vai ser visto na aula seguinte: neste procedimento, o aluno antecipa o que será visto na aula seguinte. Como nesta escola de línguas os professores seguem os conteúdos do livro didático, não há nenhuma dificuldade para se colocar em prática esse procedimento.

Estudar os resumos gramaticais do livro: tendo em vista o enfoque gramatical dado nas avaliações da instituição observada na pesquisa, fica claro entender o por que os alunos sentem tanta necessidade de estudar os resumos e quadros gramaticais contidos no LD. Em geral, os alunos tentam memorizar as regras contidas nesses resumos porque “caem” nas provas.

Falar com outras pessoas usando a L-alvo: os alunos lançam mão desse procedimento quando há alguém, em sua residência, vizinhança ou entre seus colegas da escola regular que tenha certo domínio da LE. Há relatos de alunos que integram um grupo específico da escola regular que se comunicam em inglês nos intervalos das aulas. Alguns alunos afirmaram conversar em inglês com familiares e colegas que não conhecem o idioma alvo. Nesse caso, eles gostam de mostrar que conseguem dominar um conteúdo que outros não dominam. Isso lhes traz satisfação.

Falar consigo mesmo: procedimento comum entre os alunos tanto do básico como do intermediário. Eles conversam consigo mesmo silenciosamente e, às vezes, também em voz alta.

Fazer as tarefas de casa: fazer todas, ou quase todas as tarefas prescritas pelos professores. Habitualmente, as tarefas de casa são: atividades do livro didático e exercícios, redações, apresentações orais e leitura de livros para debates ou críticas escritas.

Fazer cópias: cópias são feitas com a intenção de se memorizar a escrita ou na tentativa de se

dominar formas da língua em aquisição. Os alunos copiam palavras soltas, frases e até mesmo textos que, na maioria das vezes são tirados do próprio LD.

Fazer resumos/ quadros do conteúdo: para sistematizar o que aprenderam, os alunos fazem quadros com o conteúdo estudado, que, no geral, se referem a regras gramaticais.

Trazer conteúdos de outras disciplinas: seja do português ou de outras disciplinas como biologia, física e história, os alunos trazem para seus momentos de estudo conteúdos que aprenderam ou estão aprendendo na escola regular. Isso se justifica pelo fato de os livros didáticos atuais trazerem muitos conteúdos que permitem ao aluno lançar mão destes para confecção de atividades de casa, como responder a perguntas ou fazer uma redação sobre determinado assunto.

Ler em voz alta: os alunos lêem palavras soltas, diálogos ou textos em voz alta para treinarem a pronúncia. Alguns afirmaram fazer isso com um familiar ou com alguém que domine o idioma para que este os corrija.

Ler livro de literatura/entrevistas/textos na L-alvo: livros de literatura (quase sempre determinados pelo professor), entrevistas e textos são lidos com objetivos diferentes. Sejam eles por simples curiosidade de se saber sobre o assunto e vontade de aprender mais e melhor a LE ou por necessidade, quando há algum trabalho a ser entregue ou apresentado; ou simplesmente em razão de uma avaliação a ser feita.

Memorizar regras/vocabulário: muitos alunos vêem como única saída para o aprendizado de uma LE a memorização de regras e vocabulário. Observamos que as aulas, e mesmo o material didático, não proporcionam uma revisitação do vocabulário, o que lhes pode sugerir a necessidade de memorização.

Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo: ouvir músicas e ver vídeo clipes é um procedimento que, segundo os alunos, proporciona o aprendizado de vocabulário. Quando possível, eles ouvem a canção e lêem sua letra ao mesmo tempo.

Pedir ajuda a amigos: há alunos que, ao se depararem com dificuldades, procuram auxílio de

amigos e colegas. Alguns relataram que pedem ajuda somente quando julgavam que o amigo em questão tinha um conhecimento da língua superior ao deles, pois não queriam correr o risco de aprender algo errado.

Pedir ajuda a familiares: semelhantemente ao procedimento anterior, os participantes da pesquisa disseram pedir auxílio a familiares quando em dificuldades. Colocamos esse procedimento separadamente do anterior por considerarmos que os familiares são forte influência na cultura de aprender dos alunos. Acreditamos que famílias que têm como cultura o aprendizado de línguas podem influenciar também na qualidade do desempenho dos alunos.

Procurar o plantão de dúvidas: conforme apresentamos anteriormente, a escola de línguas oferece um serviço de plantão de dúvidas gratuito. Assim, quando têm dúvidas, os alunos usam esse serviço, o que lhes dá um maior grau de confiança para resolução de seus problemas.

Refazer exercícios: os alunos refazem os exercícios usando diferentes procedimentos. Alguns fazem os exercícios em folhas separadas ou no caderno para que os originais se mantenham em branco e sem marcas a fim de que possam ser refeitos. Outros simplesmente apagam o que já foi feito ou cobrem as respostas com um papel para refazê-los.

Revisar as lições do livro didático da escola de línguas: este procedimento consiste em reler as lições do LD antes das provas ou quando o aluno, ao fazer as tarefas de casa, necessita rever o conteúdo estudado.

Sublinhar o mais importante: este procedimento consiste em sublinhar regras gramaticais e vocabulário considerados importantes.

Tentar prever o que a professora pode perguntar: quando estudam para as provas ou apresentações orais, os alunos tentam imaginar as possíveis questões a serem colocadas pela professora.

Tentar achar padrões lógicos na LE: neste procedimento, os alunos tentam distinguir padrões recorrentes na língua que os levem a desenvolver padrões lógicos, analisam a L-alvo

e fazem inferências sobre suas regras formais.

Tentar entender o todo sem traduzir: buscar pistas no texto ou no contexto, aplicando-as na compreensão do texto ou da atividade (escrita ou oral) a ser desenvolvida.

Tentar pensar na língua: fazer uso da LE mentalmente. Manifestar-se através do pensar usando a língua estudada.

Traduzir só o que não se entende: usar a LM como base quando algum vocábulo desconhecido causa impedimentos de compreensão da LE.

Traduzir tudo/textos/ letras de canções (inglês⇒port.): usar a LM como base para o compreensão da LE através da tradução de textos inteiros.

Usar dicionário: recorrer ao dicionário para buscar unidades léxicas ou outras informações nele contidas ainda desconhecidas. A busca pode ser feita tanto para entender quanto para produzir a LE.

Usar a internet: usar a rede mundial de computadores para obter informações e serviços variados como: serviço de busca de informações, tradutores etc.

Usar programas de comunicação digital (Skype, MSN)⁴⁵ na L-alvo: utilizar o MSN para se comunicar de forma escrita com outras pessoas, nativos ou não, em inglês.

Usar o computador: usar o computador para usufruir dos serviços de tradução e correção de textos através do recurso de auto-correção oferecido pela ferramenta *Word*.

Estudar ouvindo canções ou assistindo à TV: fazer as tarefas de casa ou estudar para as avaliações ouvindo música ou assistindo à televisão sem o intuito de aprender a L-alvo ali produzida.

⁴⁵ Microsoft Service Network: Serviço de Rede da Microsoft (tradução nossa). Essa ferramenta é utilizada para se conversar via computador ligado à *internet*, que pode ser feita de forma escrita ou falada. O Skype é uma ferramenta utilizada para comunicação escrita e para fazer ligações telefônicas, vídeo-conferências pela *internet*.

Estudar na semana de prova: não estudar ao longo do processo de aprendizagem e sim nos momentos que antecedem as avaliações.

Fazer só o que a professora manda: limitar-se a fazer somente o que a professora recomenda, não ampliando possibilidades que poderiam fomentar o aprendizado da LE.

Os três últimos procedimentos foram por nós considerados negativos por não auxiliarem no desenvolvimento do processo de aprendizagem, sendo impeditivos para o aprimoramento de hábitos de estudo produtivos.

A seguir, apresentamos os procedimentos relatados pelos alunos participantes da pesquisa em dois quadros compactos. Os procedimentos do quadro estão divididos em duas grandes categorias: aqueles relacionados ao seu uso por alunos bem sucedidos na escola e outros associados a alunos com prognósticos negativos pelos professores.

QUADRO 5

Procedimentos Utilizados Por Alunos do Nível Básico.

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO		ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
		Helaine	Maomé	Júlia	Paula	Brian Potter	Nicole
1	Estudar com os colegas			✓	✓		
2	Anotar as dúvidas para perguntar ao professor na aula seguinte		✓				
3	Assistir a vídeos na L-alvo e comparar com a legenda na LM		✓	✓	✓		
4	Cantar na L-alvo		✓	✓			✓
5	Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Consultar livro didático da escola de línguas (texto)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Consultar livro didático da escola			✓	✓	✓	✓

	regular/outros livros						
8	Escrever as palavras como são pronunciadas				✓		
9	Estudar todo o conteúdo	✓	✓	✓		✓	
10	Estudar somente o mais difícil					✓	
11	Estudar o que vai ser visto na aula seguinte		✓	✓			
12	Falar com outras pessoas usando a L-alvo		✓	✓	✓		✓
13	Falar consigo mesmo		✓	✓	✓	✓	✓
14	Escrever/fazer anotações no caderno	✓		✓	✓	✓	✓
15	Escrever/fazer anotações no livro	✓			✓	✓	✓
16	Fazer cópias				✓		✓
17	Fazer resumos					✓	
18	Fazer questionários/exercícios			✓	✓		
19	Fazer as tarefas de casa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20	Trazar conteúdos de outras disciplinas						✓
21	Ler em voz alta		✓	✓	✓	✓	✓
22	Ler livro de literatura/entrevistas/textos na L-alvo				✓		
23	Memorizar	✓	✓		✓	✓	✓
24	Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo		✓	✓			✓
25	Pedir ajuda a amigos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
26	Pedir ajuda a familiares			✓	✓	✓	✓
27	Refazer exercícios	✓			✓		
28	Revisar as lições do livro didático da escola de línguas		✓	✓	✓	✓	✓
29	Tentar achar padrões lógicos na LE					✓	
30	Tentar entender o todo sem traduzir		✓				✓
31	Tentar pensar na língua		✓			✓	✓
32	Traduzir só o que não se entende			✓	✓	✓	✓
33	Traduzir tudo/textos/ letras de canções (inglês⇒port.)				✓		✓
34	Usar o computador		✓	✓			✓

35	Usar dicas dadas por outros professores						✓
36	Usar dicionário		✓	✓	✓	✓	✓
37	Usar internet		✓	✓	✓		
38	Usar programas de comunicação digital na L-alvo			✓			
39	Estudar ouvindo música / assistindo à TV		✓	✓	✓		✓
40	Estudar na semana de prova	✓	✓	✓		✓	✓
41	Fazer só o que a professora manda		✓	✓			✓

QUADRO 6

Procedimentos Utilizados Por Alunos do Nível Intermediário

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO		ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
		Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
1	Ajudar os colegas			✓	✓		
2	Assistir a vídeos na L-alvo com legenda na L-alvo		✓	✓	✓		
3	Assistir a vídeos na L-alvo sem legenda		✓	✓			
4	Assistir a vídeos na L-alvo (ler legenda na LM e adivinhar o que será dito na LE)	✓					
5	Cantar na L-alvo	✓	✓	✓	✓		
6	Comparar LM com LE	✓	✓	✓	✓		
7	Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios)	✓	✓	✓	✓	✓	
8	Consultar livro didático da escola de línguas (texto)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Consultar livro didático da escola regular		✓				✓
10	Consultar gramáticas			✓			
11	Escrever as palavras como são pronunciadas	✓					

12	Escrever/fazer anotações no caderno	✓	✓	✓		✓	✓
13	Escrever textos/sentenças/exemplos	✓		✓			
14	Estudar todo o conteúdo	✓	✓	✓			
15	Escrever/fazer anotações no livro	✓	✓	✓	✓		✓
16	Estudar somente o mais difícil				✓	✓	
17	Estudar os resumos gramaticais do livro				✓		
18	Falar com outras pessoas usando a L-alvo	✓		✓	✓	✓	✓
19	Falar consigo mesmo	✓		✓	✓	✓	✓
20	Fazer cópias		✓	✓		✓	✓
21	Fazer quadros do conteúdo	✓					
22	Fazer resumos			✓			
23	Fazer as tarefas de casa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
24	Trazer conteúdos de outras disciplinas						
25	Ler livro de literatura/entrevistas/textos na L-alvo	✓	✓	✓		✓	
26	Ler em voz alta	✓	✓			✓	
27	Memorizar regras/vocabulário	✓	✓				✓
28	Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo	✓	✓	✓	✓	✓	
29	Pedir ajuda a amigos	✓				✓	✓
30	Pedir ajuda a familiares	✓	✓	✓	✓		✓
31	Refazer exercícios	✓			✓		✓
32	Revisar as lições do livro didático da escola de línguas		✓	✓			✓
33	Sublinhar o mais importante						✓
34	Tentar entender o todo sem traduzir	✓	✓	✓	✓	✓	✓
35	Tentar pensar na língua	✓	✓	✓	✓		✓
36	Tentar prever o que a professora pode perguntar						✓
37	Traduzir letras de música/textos (inglês⇒port.)	✓	✓	✓	✓		
38	Traduzir só o que não se entende		✓	✓	✓	✓	✓
39	Usar o computador		✓	✓	✓		
40	Usar dicionário	✓	✓	✓	✓	✓	✓
41	Usar internet	✓	✓	✓	✓		✓

42	Usar programas de comunicação digital na L-alvo	✓		✓			
43	Estudar ouvindo música / assistindo à TV	✓	✓	✓	✓		✓
44	Estudar na semana de prova		✓		✓	✓	
45	Fazer só o que o professor manda		✓		✓	✓	

Os quadros acima demonstram que os alunos do nível intermediário (45) usam mais procedimentos que os alunos do nível básico (41), sugerindo-nos que com o desenvolvimento da competência comunicativa, mais procedimentos de aprender se incorporam ao acervo dos alunos. Observamos também que os procedimentos descritos pelos alunos não favorecem, em sua maioria, interação com outras pessoas, limitando-se a procedimentos mecânicos ligados a forma da língua, não propiciando uma utilização da linguagem de forma plena, sem construção de sentidos.

A seguir, descrevemos as categorias sugeridas pelos dados e dispomos os procedimentos relatados pelos participantes dentro dessas categorias.

3.6 Categorias Sugeridas pelos Dados

Para responder à pergunta abaixo, prosseguiremos com a identificação e descrição das categorias sugeridas pelos dados. Destacamos que essa classificação se originou a partir de interpretações que se manifestaram durante as entrevistas com os participantes da pesquisa e com a descrição dos procedimentos espontâneos de aprender desses participantes.

Quais categorias são espontaneamente sugeridas pelos dados e como se comparam com os sistemas complexos de teorização como o de O'Malley e Chamot?

Dividimos os procedimentos espontâneos de estudar dos alunos participantes desta pesquisa em *procedimentos que proporcionam interação* e *procedimentos que não proporcionam interação*. Os procedimentos interativos são aqueles que possibilitam a troca exercitadora ou comunicacional com outros que permitam ao aluno contribuir com o conhecimento que possui ou que possibilitem uma dinamização do insumo impresso e audiovisual. Ou seja, o aluno tem seu raciocínio estimulado e há contribuição de insumo por

parte de terceiros ou materiais. Por exemplo, um aluno, ao falar com terceiros usando a L-alvo, recebe e fornece insumo, construindo sentidos e propiciando vivência plena da linguagem. Ao assistir um vídeo ou ler um texto na L-alvo, esse aluno também recebe insumo e usa seus conhecimentos de mundo para interpretar o que está sendo visto ou lido, há, de alguma forma, interação entre o aluno e o material utilizado. Os últimos, ao contrário dos primeiros, são mais estáticos e não promovem interação, mas são procedimentos mais mecânicos com menores indícios de que se possa vivenciar a linguagem mais plenamente ou que haja construção de sentidos co-construídos. São procedimentos com caráter mais prescritivo, assimilativo, cuja ênfase está no estudar os aspectos formais da língua.

QUADRO 7

Categorias Espontaneamente Sugeridas Pelos Dados

PROCEDIMENTOS QUE PROPORCIONAM INTERAÇÃO	PROCEDIMENTOS QUE NÃO PROPORCIONAM INTERAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudar com os colegas ➤ Assistir a vídeos na L-alvo (ler legenda na LM e adivinhar o que será dito na LE) ➤ Assistir a vídeos na L-alvo e comparar com a legenda na LM ➤ Assistir a vídeos na L-alvo com legenda na L-alvo ➤ Assistir a vídeos na L-alvo sem legenda ➤ Escrever textos/exemplos ➤ Falar com outras pessoas usando a L-alvo ➤ Falar consigo mesmo ➤ Trazer conteúdos de outras disciplinas ➤ Ler livro de literatura/entrevistas/textos na L-alvo ➤ Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo ➤ Pedir ajuda a amigos ➤ Pedir ajuda a familiares 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anotar as dúvidas para perguntar ao professor na aula seguinte ➤ Cantar na L-alvo ➤ Comparar LM com LE ➤ Consultar gramáticas ➤ Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios) ➤ Consultar livro didático da escola de línguas (texto) ➤ Consultar livro didático da escola regular ➤ Elaborar questionários/exercícios ➤ Escrever as palavras como são pronunciadas ➤ Escrever/fazer anotações no caderno ➤ Escrever/fazer anotações no livro ➤ Estudar todo o conteúdo ➤ Estudar somente o mais difícil ➤ Estudar o que vai ser visto na aula seguinte

<ul style="list-style-type: none"> ➢ Tentar prever o que a professora pode perguntar ➢ Tentar entender o todo sem traduzir ➢ Tentar pensar na língua ➢ Usar internet ➢ Usar MSN ou ferramentas semelhantes na L-alvo 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Estudar os resumos gramaticais do livro ➢ Fazer as tarefas de casa ➢ Fazer cópias ➢ Fazer resumos/quadros do conteúdo ➢ Ler em voz alta ➢ Memorizar regras/vocabulário ➢ Procurar o plantão de dúvidas ➢ Refazer exercícios ➢ Revisar as lições do livro didático da escola de línguas ➢ Sublinhar o mais importante
---	---

Baseando-nos na classificação acima, fizemos um levantamento de ocorrência desses procedimentos por aluno, por nível e, depois, comparamos os alunos bem sucedidos com os aprendizes sem prognósticos de aproveitamento minimamente médio.

Observamos na tabela 1 e no gráfico 2 (abaixo) que a porcentagem total de procedimentos utilizados pelos ASBPB - Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Básico (linha 5)- é superior aos utilizados pelos ABSB, Alunos Bem Sucedidos do Nível Básico. Pode-se constatar que os poucos procedimentos relatados por Helaine influenciaram fortemente para baixo os números de procedimentos utilizados pelos ABSB. Acreditamos que diversos fatores podem ter influenciado o pouco uso de procedimentos utilizados por essa aluna. Primeiramente, constatamos na entrevista que sua cultura familiar tem pouca tradição no aprendizado de LE, exceto pelos irmãos que não moram com a família. Podemos ver que, conforme afirma Almeida Filho (2002) e Barcelos (1995), a cultura de aprender recebe influência de uma organização social maior, de forma inconsciente e implícita. Reforçamos essa concepção quando observamos Brian Potter, irmão de Helaine, que, entre os ASBPB, é o que menos utiliza procedimentos de aprender. Comparando ainda os dois irmãos com os demais, verificamos que os dois são os que menos utilizam procedimentos.

TABELA 1

Procedimentos Espontâneos Utilizados por Alunos do Nível Básico

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO*	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Helaine	Maomé	Júlia	Paula	Brian Potter	Nicole
1. Total de procedimentos relatados por aluno	10	23	26	25	20	27
2. Total de procedimentos relatados por aluno considerados de interação	1	7	8	7	4	7
3. % de procedimentos de interação (linha 2) em relação aos procedimentos relatados por aluno (linha 1)	10%	30,43%	30,76%	28%	20%	25,92%
	23,73%***			24,64%***		
4. % de procedimentos de interação relatados por aluno (linha 2) em relação aos procedimentos de interação totais deste nível** (12)	8,33%	58,33%	66,66%	58,33%	33,33%	58,33%
	44,44%***			49,99%***		
5. % de procedimentos relatados por aluno (linha 1) em relação aos procedimentos totais (41)	24,39%	56,09%	63,41%	63,41%	51,21%	65,85%
	47,96%***			60,15%***		

* Total de procedimentos relatados por todos os alunos do básico: 41

** Total de procedimentos relatados por todos os alunos do básico considerados de interação: 12

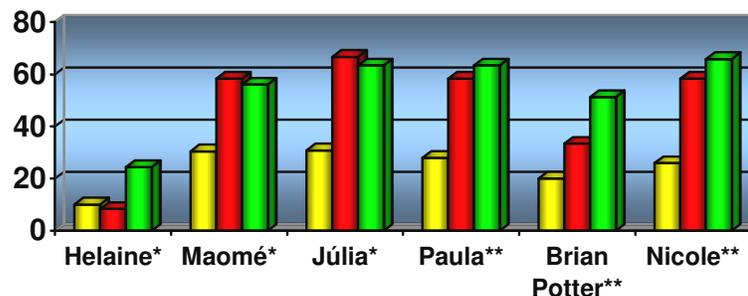
*** Comparação entre os alunos bem sucedidos e alunos sem bons prognósticos.

Como podemos, então, justificar o fato de Helaine estar no grupo de ABSB? Os estudos sobre o bom aprendiz (Rubin, 1975; Reiss, 1985; Gillette, 1987, Stern, 1975) e sobre diferenças individuais (Gardner & Lambert, 1959 Gardner, 1979; Dörnyei, 2005) identificaram toda uma configuração de fatores que, combinados, influenciam fortemente o aprendizado, dentre os quais estão a motivação, a aptidão e o estilo de aprendizagem. Acreditamos que Helaine demonstra aptidão para aprendizagem e que gosta bastante de estudar inglês. Não obstante, por ser este seu primeiro semestre em uma escola de línguas, acreditamos que possa vir a adotar mais e melhores procedimentos de aprender ao longo do

processo⁴⁶.

GRÁFICO 1

Comparação Individual de Procedimentos Espontâneos - Nível Básico



- Porcentagem de procedimentos de interação individuais em relação aos procedimentos individuais relatados.
- Porcentagem de procedimentos de interação individuais em relação aos procedimentos de interação totais deste nível, que são 12.
- Porcentagem de procedimentos individuais em relação aos procedimentos totais, que são 41.

* ABSB - Alunos Bem Sucedidos do nível Básico

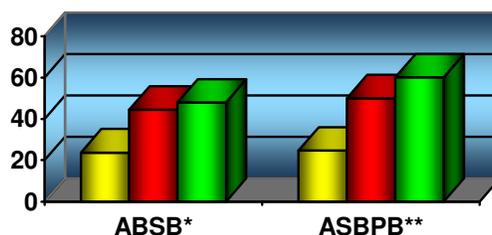
** ASBPB - Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Básico

No item 4 da tabela 1 (ver também gráfico 2), vimos que a porcentagem dos procedimentos de interação relatados pelos alunos individualmente (linha 2 da tabela 1) em relação aos procedimentos de interação totais deste nível, que são 12, é maior entre os ASBPB. Ao observarmos os procedimentos incentivadores de interação (linha 3 da tabela 1) em relação aos procedimentos relatados por aluno (linha 1 da tabela 1), veremos que os ASBPB também usam mais procedimentos interativos que os ABSB. Conforme também podemos observar, os alunos que, de seus acervos de procedimentos, utilizam mais procedimentos interativos estão classificados entre os bons alunos (Maomé e Júlia). Caso os índices de Helaine fossem semelhantes aos dos outros bons alunos, os índices dos ABSBs seriam superiores aos dos ASBPB.

⁴⁶ Ver comparação entre procedimentos usados por alunos do básico e intermediário mais a frente.

GRÁFICO 2

Comparação entre os Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Básico



- Porcentagem de procedimentos de interação individuais dos em relação aos procedimentos individuais relatados.
- Porcentagem de procedimentos de interação individuais em relação aos procedimentos de interação totais deste nível, que são 12.
- Porcentagem de procedimentos individuais em relação aos procedimentos totais, que são 41.

* ABSB - Alunos Bem Sucedidos do nível Básico

** ASBPB - Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Básico

Um ponto importante a ser observado no grupo de alunos do básico é que eles, em sua grande maioria, estudam inglês na escola de línguas devido a dificuldades que encontram com essa língua na escola regular. Exceção deve ser reconhecida no caso de Maomé (do grupo ABSB) que estuda LE tendo em vista seu futuro acadêmico e profissional. Todos os outros alunos relataram dificuldades com o aprendizado de inglês e conseqüentes notas baixas na escola. A escola de línguas parece ser vista como solução dos problemas com aprendizagem de LE enfrentados pelos alunos na escola regular. Podemos dizer que todos os alunos desse nível têm a instrumentalidade como fator determinante para a opção de se estudar inglês numa escola de línguas. Consideramos que a motivação desses alunos corresponda à dimensão do *indivíduo que se deve ser*⁴⁷ (*ought to self* do modelo de Dörnyei, 2005) e da motivação instrumental de Gardner (Gardner & Lambert, 1959; Gardner & Smythe, 1975; Gardner, 1979 apud Gardner 2003). Concordamos com Dörnyei (op. cit.) que a motivação em ambientes de LE pode adquirir características diferentes das existentes em ambiente de SL. Percebemos que os alunos participantes desta pesquisa, talvez porque ainda

⁴⁷ Tradução nossa.

não vislumbraram a possibilidade de realmente falar uma LE e por terem raras oportunidades de entrar em contato com estrangeiros falantes do idioma, não consideram a integratividade como algo factível em sua realidade.

Ao longo do curso, contudo, a motivação dos alunos pode sempre vir a se modificar, pois ao entreverem a possibilidade de se comunicar numa LE, eles buscam implementar o desejo de se relacionarem com falantes da língua que estudam. Isso pode ser observado na comparação da motivação dos alunos do nível básico com a do intermediário, que será feita mais adiante.

TABELA 2

Procedimentos Espontâneos Utilizados por Alunos do Nível Intermediário

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO Total de procedimentos relatados por todos os alunos do básico: 45	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
1. Total de procedimentos relatados por aluno	28	28	30	25	17	21
2. Total de procedimentos relatados por aluno considerados de interação	12	8	13	9	6	8
3. % de procedimentos de interação (linha 2) em relação aos procedimentos relatados por aluno (linha 1)	42,85%	28,57%	43,33%	36%	35,29%	38,09%
	38,25%***			36,46%***		
4. % de procedimentos de interação relatados por aluno (linha 2) em relação aos procedimentos de interação totais deste nível** (17)	70,58%	47,05%	76,47%	52,94%	35,29%	47,05%
	64,70%***			45,09%***		
5. % de procedimentos em relação aos procedimentos totais (45)	62,22%	62,22%	66,66%	55,55%	37,77%	46,66%
	63,7%***			46,66%***		

* Total de procedimentos relatados por todos os alunos do intermediário: 45

** Total de procedimentos relatados por todos os alunos do intermediário considerados de interação: 17

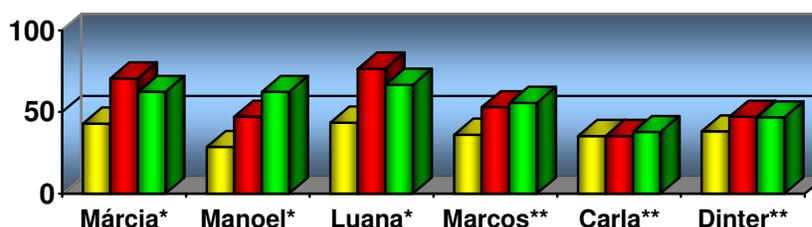
*** Comparação entre os alunos bem sucedidos e alunos sem bons prognósticos.

Os dados sistematizados na tabela 2 e nos gráficos 3 e 4 sugerem que os

ABSIs, comparados aos ASBPIs, utilizam mais procedimentos (linha 5, tabela 2). Mesmo quando as comparações são mais específicas, conforme podemos ver no gráfico 4, as ABSIs têm um índice superior ao dos ASBPIs. Se analisarmos os procedimentos de interação em relação aos totais individuais de procedimentos relatados por aluno (linha 3, tabela 2), veremos que há uma diferença significativa. Os ABSIs usam mais procedimentos no geral e mais procedimentos interativos que os ASBPIs.

GRÁFICO 3

Comparação Individual de Procedimentos Espontâneos - Nível Intermediário



- Porcentagem de procedimentos de interação individuais em relação aos procedimentos individuais relatados.
- Porcentagem de procedimentos de interação individuais em relação aos procedimentos de interação totais deste nível, que são 17.
- Porcentagem de procedimentos individuais em relação aos procedimentos totais, que são 45.

* ABSI- Alunos Bem Sucedidos do nível Intermediário

** ASBPI - Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário

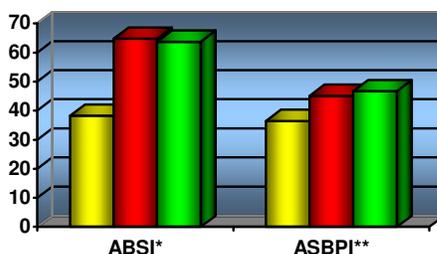
Vemos também que a porcentagem de *procedimentos de interação* individuais em relação aos 17 *procedimentos de interação* totais (linha 4, tabela 2) deste nível indica uma maior diferença do que a encontrada no item 1. Isso pode ser lido da seguinte forma: os alunos que desenvolvem mais procedimentos de interação no desenvolver do processo de ensino-aprendizagem têm maiores chances de ter um melhor desempenho do que os que usam procedimentos mais mecânicos. Ou seja, quanto mais procedimentos interativos desenvolvermos, melhores aprendizes seremos.

Quanto à porcentagem de *procedimentos individuais* em relação aos 45 *procedimentos totais* deste nível, constatamos que os ABSIs também usam mais procedimentos que os ASBPIs (linha 5, tabela 2). Verificamos que os ABSIs, em todas as

comparações feitas, utilizam mais procedimentos que os ASBPIs. Mais uma vez, observamos que, de acordo com o perfil dos alunos, os ABSIs têm na família uma cultura de aprendizagem de línguas mais evidente, o que parece exercer grande influência. Tanto Márcia quanto Manoel e Luana convivem com, pelo menos, um dos pais, irmãos e outros parentes que estudaram ou estudam uma LE. Outra razão influente no comportamento dos ABSIs é a motivação deles. Todos os três demonstram ter desejo de interagir com outras culturas, além de considerarem o estudo de LE de grande relevância para seu futuro profissional.

GRÁFICO 4

Comparação entre Os Alunos Bem Sucedidos e os Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário



- Porcentagem de procedimentos de interação individuais dos em relação aos procedimentos individuais relatados.
- Porcentagem de procedimentos de interação individuais em relação aos procedimentos de interação totais deste nível, que são 17
- Porcentagem de procedimentos individuais em relação aos procedimentos totais, que são 45.

* ABSI- Alunos Bem Sucedidos do nível Intermediário

** ASBPI - Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário

A motivação dos alunos do nível intermediário demonstra algumas características diferenciadas com relação aos alunos do nível básico. Constatamos que, neste nível, os alunos já entrevêm a comunicação e a interação com nativos da língua como um objetivo real e possível. A LE para esses alunos já indica estar em plena fase de desestrangeirização⁴⁸ (Almeida Filho, 2002). Apesar de haver também componentes instrumentais (estudos e trabalho), eles desenvolvem maior autoconfiança lingüística; há uma

⁴⁸ Experiência educacional que visa aproximar o aprendiz e a língua-alvo, esta ensinada para e na comunicação. Nesse processo, o aprendiz, paulatinamente, adquire domínio sobre a outra língua, que deixa de ser estranha.

mudança de atitude em relação aos falantes da LE e interesse por produtos culturais associados à LE. Neste nível, somente dois alunos (que estão no grupo ASBPI) relatam não ter características integrativas, e somente instrumentais. Os outros quatro manifestam vontade de interagir com nativos e de adquirir conhecimentos sobre a cultura alheia, demonstrando ainda grande receptividade aos integrantes de outras culturas que têm como LM o inglês. Inferimos, ainda, que a motivação integrativa se manifestou com mais frequência entre os bons alunos e que esta pode concorrer para um melhor desempenho dos alunos.

3.7 Comparação dos Procedimentos Espontâneos de Aprender com o Sistema Complexo de Teorização de O'Malley e Chamot (1990)

Para respondermos à segunda parte da pergunta de pesquisa, passaremos agora à comparação dos procedimentos espontâneos de aprender com o sistema complexo de teorização de O'Malley e Chamot (1990). Conforme já descrito no tópico 2.5.1, O'Malley e Chamot (op. cit.) dividem as estratégias de aprendizagem em *metacognitivas*, *cognitivas* e *socioafetivas*. Baseando-nos nesse modelo, inserimos os procedimentos relatados pelos alunos nas divisões estabelecidas por O'Malley e Chamot (op. cit.).

3.7.1. Metacognitivas

Para O'Malley e Chamot (op. cit.), as estratégias metacognitivas são compostas de procedimentos de execução usados para planejar, monitorar e avaliar a tarefa de aprendizagem a ser realizada. Com base nesta definição enquadraremos aqui o seguinte procedimento espontâneo de aprender:

QUADRO 8

PROCEDIMENTOS METACOGNITIVOS RELATADOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA	EQUIVALÊNCIA COM AS ESTRATÉGIAS DESCRITAS POR O'MALLEY E CHAMOT
Tentar prever o que a professora pode perguntar.	Planejamento.

Consideramos este procedimento metacognitivo pelo fato de o aluno desenvolver procedimentos de planejamento para tarefas a serem realizadas. Neste caso, os alunos planejam idéias ou funções da língua para serem expressas oralmente. Observamos que os alunos raramente usam este tipo de procedimento, demonstrando que planejar e avaliar seu aprendizado de LE de forma consciente não faz parte da rotina deles. Observando os relatos dos educandos, pudemos concluir que a cultura de aprender dos alunos é um forte componente que determina como eles vão aprender. Nas famílias, nas escolas regulares e também nas escolas de línguas, aprender línguas está ainda fundamentado no saber sobre a língua. Isso pode determinar fortemente quais estratégias devem ser usadas no decorrer da aprendizagem.

3.7.2. Cognitivas

As estratégias cognitivas se referem à interação com o material a ser utilizado através de sua manipulação. Os procedimentos espontâneos de aprender, passíveis de serem enquadrados aqui de acordo com a descrição dos alunos participantes, são:

QUADRO 9

PROCEDIMENTOS COGNITIVOS RELATADOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA	EQUIVALÊNCIA COM AS ESTRATÉGIAS DESCRITAS POR O'MALLEY E CHAMOT
› Consultar gramáticas	Recursos e Meios
› Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios)	Recursos e Meios
› Consultar livro didático da escola de línguas (texto)	Recursos e Meios
› Consultar livro didático da escola regular	Recursos e Meios
› Elaborar questionários/exercícios	Elaboração
› Escrever as palavras como são pronunciadas	Representação auditiva
› Escrever textos/exemplos	Recombinação
› Escrever/fazer anotações no caderno	Anotação
› Escrever/fazer anotações no livro	Anotação
› Estudar todo o conteúdo	Recursos e Meios
› Estudar somente o mais difícil	Recursos e Meios
› Estudar o que vai ser visto na aula seguinte	Planejamento Organizacional
› Estudar os resumos gramaticais do livro	Recursos e Meios

➤ Anotar as dúvidas para perguntar ao professor na aula seguinte	Planejamento Organizacional
➤ Assistir a vídeos na L-alvo ⁴⁹ :	Recursos e Meios
• Assistir a vídeos na L-alvo (ler legenda na LM e adivinhar o que será dito na LE)	Recursos e Meios
• Assistir a vídeos na L-alvo e comparar com a legenda na LM	Recursos e Meios
• Assistir a vídeos na L-alvo com legenda na L-alvo	Recursos e Meios
• Assistir a vídeos na L-alvo sem legenda	Recursos e Meios
➤ Cantar na L-alvo	Recursos e Meios
➤ Comparar LM com LE	
➤ Fazer as tarefas de casa	
➤ Fazer cópias	
➤ Fazer resumos/ quadros do conteúdo	Resumo
➤ Trazer conteúdos de outras disciplinas	Elaboração
➤ Ler em voz alta	Representação auditiva
➤ Ler livro de literatura/entrevistas/textos na L-alvo	Recursos e Meios
➤ Memorizar regras/vocabulário	
➤ Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo;	Recursos e Meios
➤ Refazer exercícios	
➤ Revisar as lições do livro didático da escola de línguas	
➤ Sublinhar o mais importante	Marcação de Palavra Chave
➤ Tentar achar padrões lógicos na LE	Agrupamento
➤ Tentar entender o todo sem traduzir	Inferência
➤ Traduzir só o que não se entende	Tradução
➤ Traduzir tudo/textos/ letras de canções/textos (inglês⇒português)	Tradução
➤ Usar dicionário	Recursos e Meios
➤ Usar internet	Recursos e Meios
➤ Usar o computador	Recursos e Meios
➤ Estudar ouvindo musica / assistindo TV	
➤ Estudar na semana de prova	
➤ Fazer só o que a professora manda	

⁴⁹ Os procedimentos encaixados em *Assistir a vídeos na L-alvo* foram subdivididos por considerarmos que suas descrições baseadas nas intenções dos alunos os tornam diferentes uns dos outros, tornando necessária a subdivisão.

Conforme podemos constatar acima, os alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, demonstram utilizar um grande número de procedimentos que se enquadram como cognitivos. Percebe-se que os alunos não refletem sobre seu processo de aprendizagem, não se auto-avaliam nem se monitoram. Acreditamos na importância da aprendizagem auto-regulada e nos esforços efetivos de um indivíduo para o aprendizado de uma LE, além do controle das tentativas deliberadas para estudar, aprender ou resolver problemas relacionados à aprendizagem, características básicas da metacognição.

Dentre os procedimentos relatados acima, consideramos os procedimentos *estudar ouvindo música / assistindo à TV, Estudar na semana de prova e fazer só o que a professora manda* como negativos por limitarem seriamente as oportunidades de se desenvolver o aprendizado de uma nova língua.

3.7.3. Socioafetivas

As estratégias socioafetivas envolvem a interação com outras pessoas e/ou controle afetivo para auxiliar na aprendizagem. Os procedimentos espontâneos de aprender compatíveis com essa definição são:

QUADRO 10

PROCEDIMENTOS SOCIOAFETIVOS RELATADOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA	EQUIVALÊNCIA COM AS ESTRATÉGIAS DESCRITAS POR O'MALLEY E CHAMOT
Estudar com os colegas	Cooperação ou interação
Falar com outras pessoas usando a L-alvo	Interação
Falar consigo mesmo	Conversa consigo mesmo
Pedir ajuda a amigos	
Pedir ajuda a familiares	
Procurar o plantão de dúvidas	
Tentar pensar na língua	Interação
Usar MSN ou ferramentas semelhantes na L-alvo	Interação

Ressaltamos que alguns dos procedimentos classificados como socioafetivos podem, em algum momento, não se enquadrar nessa classe por serem utilizados na LM⁵⁰, principalmente por alunos iniciantes. Contudo, resolvemos colocá-los nesta categoria tendo em vista que os alunos, em sua maioria, relataram usar a L-alvo quando lançam mão desses procedimentos. O procedimento *falar consigo mesmo* foi aqui incluído por acreditarmos na possibilidade de o indivíduo, ao imaginar um diálogo com terceiros ou consigo mesmo, estar se envolvendo em alguma forma de interação.

Os relatos dos alunos podem deixar transparecer que eles não usam estratégias comunicativas. Avaliamos, no entanto, que essas estratégias podem vir a acontecer, principalmente quando os procedimentos socioafetivos são usados. Por termos trabalhado com os relatos dos alunos e não termos observado o emprego desses procedimentos, constatamos a impossibilidade de confirmar se tais procedimentos de fato ocorreram.

Durante a comparação dos procedimentos espontâneos de aprender com o sistema complexo de teorização de O'Malley e Chamot (1990), deparamo-nos com dificuldades ao tentarmos construir uma equivalência. Para alguns dos procedimentos relatados pelos alunos não foi possível achar uma estratégia de igual valor, como no caso de *estudar ouvindo música / assistindo à TV, estudar na semana de prova, fazer só o que a professora manda*. Para outros procedimentos, tivemos que fazer adaptações, como para *usar a internet, usar o computador*, recursos ainda não amplamente disponíveis para os alunos quando da execução da pesquisa feita por O'Malley e Chamot no início dos anos 90.

Acreditamos que a dificuldade na construção da equivalência ocorre por diferentes razões: os estudos em questão investigaram estratégias enquanto diferentes atividades eram executadas em sala de aula, foram utilizados instrumentos diferenciados dos usados nesta pesquisa (como no caso do protocolo verbal que não se usou nesta pesquisa, o que pode ter gerado características diferentes).

Depois de feita uma classificação baseada na classificação geral de O'Malley e Chamot (1990), *Metacognitiva, Cognitiva e Socioafetiva*, observamos que dos cinquenta

⁵⁰ Língua Materna.

procedimentos descritos, um se enquadra como metacognitivo (2%), quarenta e um como cognitivos (82%) e oito como socioafetivos (16%). O número de procedimentos considerados cognitivos foi enormemente superior aos outros, o que se assemelha aos estudos de O'Malley e Chamot. Contudo, os considerados metacognitivos são em número inferior aos socioafetivos, resultado inverso do descrito pelos autores. Acreditamos que a pequena quantidade de procedimentos metacognitivos se deve ao fato de que refletir sobre o processo de aprendizagem não é parte da nossa cultura de aprender. Tanto na escola regular quanto na maioria das escolas de línguas, o estudo da LM e da LE se dá equivocadamente da mesma forma como o de outras disciplinas, que têm o conhecimento como seu objeto de estudo. Isso se mantém geração após geração, tornando-se naturalizado na cultura de aprender como afirma Almeida Filho (2002).

As comparações feitas acima serão refeitas, agora baseadas na classificação geral de O'Malley e Chamot (1990). Primeiramente, relacionaremos os dados referentes ao nível básico, depois ao intermediário e, finalmente, compararemos os dois níveis.

3.8. Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos Utilizados pelos Alunos Participantes desta Pesquisa

3.8.1. Nível Básico

Os quadros 11 e 12, as tabelas 3 e 4 e os gráficos 5 e 6 abaixo mostram como ficou a redistribuição dos procedimentos de aprender dos alunos do nível básico baseada na classificação de O'Malley e Chamot (1990). Inicialmente, nos quadros 11 e 12 e na tabela 3, fizemos a distribuição dos procedimentos relatados pelos alunos. As comparações se deram a partir da construção da tabela 4 e dos gráficos 5 e 6, onde podemos perceber a grande predominância dos cognitivos.

QUADRO 11

PROCEDIMENTOS COGNITIVOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Helaine	Maomé	Júlia	Paula	Brian Potter	Nicole
1. Anotar as dúvidas para perguntar ao professor na aula seguinte		✓				
2. Assistir a vídeos na L-alvo e comparar com a legenda na LM		✓	✓	✓		
3. Cantar na L-alvo		✓	✓			✓
4. Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Consultar livro didático da escola de línguas (texto)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Consultar livro didático da escola regular/outras livros			✓	✓	✓	✓
7. Escrever as palavras como são pronunciadas				✓		
8. Estudar todo o conteúdo	✓	✓	✓		✓	
9. Estudar somente o mais difícil					✓	
10. Estudar o que vai ser visto na aula seguinte		✓	✓			
11. Escrever/fazer anotações no caderno	✓		✓	✓	✓	✓
12. Escrever/fazer anotações no livro	✓			✓	✓	✓
13. Fazer cópias				✓		✓
14. Fazer resumos					✓	
15. Fazer questionários/exercícios			✓	✓		
16. Fazer as tarefas de casa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17. Trazer conteúdos de outras disciplinas						✓
18. Ler em voz alta		✓	✓	✓	✓	✓
19. Ler livro de literatura/entrevistas/textos na LA				✓		
20. Memorizar	✓	✓		✓	✓	✓
21. Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo		✓	✓			✓
22. Refazer exercícios	✓			✓		
23. Revisar as lições do livro didático da		✓	✓	✓	✓	✓

escola de línguas						
24. Tentar achar padrões lógicos na LE					✓	
25. Tentar entender o todo sem traduzir		✓				✓
26. Traduzir só o que não se entende			✓	✓	✓	✓
27. Traduzir tudo/textos				✓		✓
28. Usar o computador		✓	✓			✓
29. Usar dicas dadas por outros professores						✓
30. Usar dicionário		✓	✓	✓	✓	✓
31. Usar internet		✓	✓	✓		
32. Estudar ouvindo música /assistindo à TV		✓	✓	✓		✓
33. Estudar na semana de prova	✓	✓	✓		✓	✓
34. Fazer só o que a professora manda		✓	✓			✓

QUADRO 12

PROCEDIMENTOS SOCIOAFETIVOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Helaine	Maomé	Júlia	Paula	Brian Potter	Nicole
1. Estudar com os colegas			✓	✓		
2. Falar com outras pessoas usando a L-alvo		✓	✓	✓		✓
3. Falar consigo mesmo		✓	✓	✓	✓	✓
4. Pedir ajuda a amigos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Pedir ajuda a familiares			✓	✓	✓	✓
6. Tentar pensar na língua		✓			✓	✓
7. Usar MSN ou ferramentas semelhantes na L-alvo			✓			

TABELA 3

ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Helaine	Maomé	Júlia	Paula	Brian Potter	Nicole
COGNITIVOS	9	19	20	20	16	22
SOCIOAFETIVOS	1	4	6	5	4	5
METACOGNITIVOS	0	0	0	0	0	0
Total por aluno	10	23	26	25	20	27

A tabela 4 mostra que quando comparamos os procedimentos dos alunos individualmente (linha 1 com linha 2), os ABSBs usam mais procedimentos cognitivos do que os ASBPBs. Notamos, contudo, que os socioafetivos são mais usados pelos ASBPBs do que pelos ABSBs (ver também o gráfico 5). Agora, se levarmos em consideração o universo de procedimentos descritos pelos alunos do básico e então refizermos as comparações, observaremos que os resultados são diferentes: os ASBPBs passaram a usar mais procedimentos cognitivos e socioafetivos do que os ABSBs (ver também o gráfico 6). Acreditamos que essa diferença ocorre por interferência dos poucos procedimentos relatados por Helaine, que pode ter se omitido em algum momento por não saber explicar os processos empregados por ela, ou pelo fato de estar no início de seus estudos e não ter desenvolvido procedimentos que a auxiliem no aprendizado de LE. Não podemos deixar de falar na possibilidade de ter sido influenciada pela pouca cultura de aprender línguas em sua casa e na comunidade escolar onde sua escola regular está inserida, onde se estuda LE como se estudasse química, física, história, matemática etc.

TABELA 4

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS (ABS B)			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS (ASBPB)		
	Helaine	Maomé	Júlia	Paula	Brian Potter	Nicole
1. Total de procedimentos relatados por aluno.	10 (100%)	23 (100%)	26 (100%)	25 (100%)	20 (100%)	27 (100%)
2. Procedimentos <u>cognitivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por aluno (linha 1)	9 (90%)	19 (82,60%)	20 (76,92%)	20 (80%)	16 (80%)	22 (81,48%)
	83,17%**			80,49%**		
3. Procedimentos <u>cognitivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por todos os alunos (41 = 100%)	21,95%	46,34%	48,78%	48,78%	39,02%	53,65%
	39,02%**			47,15%**		
4. Procedimentos <u>socioafetivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por aluno (linha 1)	1 (10%)	4 (17,39%)	6 (23,07%)	5 (20%)	4 (20%)	5 (18,51%)
	16,82%**			19,5%**		
5. Procedimentos <u>socioafetivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por todos os alunos (41 = 100%)	2,43%	9,75%	14,63%	12,19%	9,75%	12,19%
	8,93%**			11,37%**		
7. Total de procedimentos METACOGNITIVOS relatados por aluno.	0	0	0	0	0	0

* Total de procedimentos relatados por todos os alunos do básico: 41

A tabela 4 sintetiza, em percentual, os dados dos quadros 11, 12 e da tabela 3. Abaixo, no gráfico 5, comparamos os procedimentos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos de cada aluno em relação aos procedimentos totais relatados por aluno individualmente. Por exemplo, do total de procedimentos relatados por Helaine (10), nove são cognitivos, um socioafetivos e nenhum metacognitivo. Ou seja, os procedimentos de todos os

alunos são comparados com o próprio universo particular de procedimentos relatados por Helaine.

GRÁFICO 5

Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de Cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Aluno do Nível Básico Individualmente

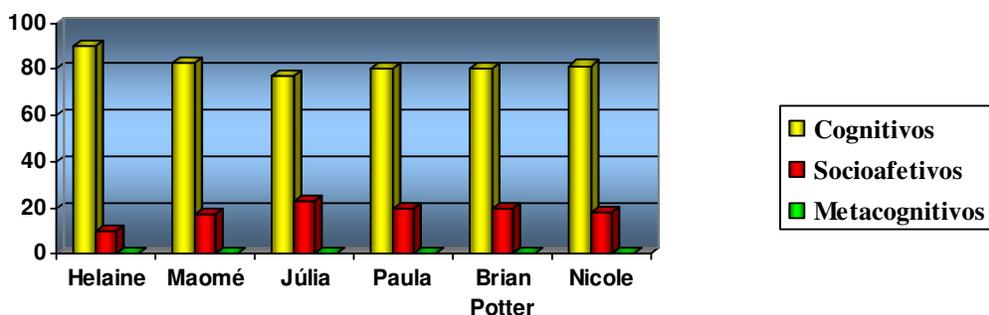
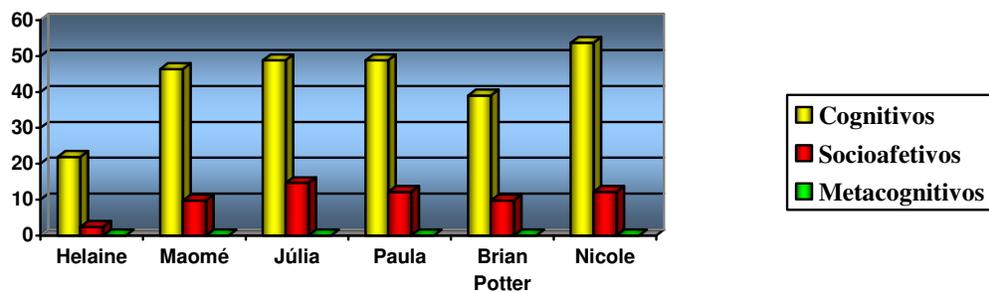


GRÁFICO 6

Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de Cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Todos os Alunos do Nível Básico



No gráfico 6, comparamos os procedimentos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos de cada aluno em relação aos procedimentos totais relatados por todos os

alunos. Ou seja, os procedimentos de cada aluno são comparados com o universo de procedimentos relatados por todos os alunos (neste caso, 41).

A seguir, apresentamos a análise pertinente ao nível intermediário.

3.8.2. Nível Intermediário

Os quadros 13, 14 e 15, a tabela 5 e o gráfico 7 demonstram como ocorreu a distribuição de procedimentos baseada na classificação de O'Malley e Chamot (1990). Os números demonstram, de modo semelhante ao ocorrido no nível básico, que os procedimentos cognitivos são em maior número do que os socioafetivos e os metacognitivos. Julgamos que a maior ocorrência de procedimentos cognitivos ocorre por influência de uma cultura de aprender na qual ainda não se reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem, de materiais de ensino que trabalham mais enfaticamente os aspectos formais da língua e ainda por influência dominante do professor. Muitos não têm contato com teorias científicas que podem enriquecer sua prática pedagógica e repetem os fazeres de seus professores e suas experiências prévias, perpetuando uma cultura inadequada de aprender línguas.

Os quadros e tabelas abaixo mostram como fica a distribuição dos procedimentos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos do nível intermediário.

QUADRO 13

PROCEDIMENTOS COGNITIVOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
1. Assistir a vídeos na L-alvo com legenda na L-alvo		✓	✓	✓		
2. Assistir a vídeos na L-alvo sem legenda		✓	✓			
3. Assistir a vídeos na L-alvo (ler legenda na LM e adivinhar o que será dito na LE)	✓					
4. Cantar na L-alvo	✓	✓	✓	✓		

5. Comparar LM com LE	✓	✓	✓	✓		
6. Consultar livro didático da escola de línguas (exercícios)	✓	✓	✓	✓	✓	
7. Consultar livro didático da escola de línguas (texto)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8. Consultar livro didático da escola regular		✓				✓
9. Consultar gramáticas			✓			
10. Escrever as palavras como são pronunciadas	✓					
11. Escrever/fazer anotações no caderno	✓	✓	✓		✓	✓
12. Escrever textos/sentenças/exemplos	✓		✓			
13. Estudar todo o conteúdo	✓	✓	✓			
14. Escrever/fazer anotações no livro	✓	✓	✓	✓		✓
15. Estudar somente o mais difícil				✓	✓	
16. Estudar os resumos gramaticais do livro				✓		
17. Fazer cópias		✓	✓		✓	✓
18. Fazer quadros do conteúdo	✓					
19. Fazer resumos			✓			
20. Fazer as tarefas de casa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
21. Trazer conteúdos de outras disciplinas						
22. Ler livro de literatura/entrevistas/textos na L-alvo	✓	✓	✓		✓	
23. Ler em voz alta	✓	✓			✓	
24. Memorizar regras/vocabulário	✓	✓				✓
25. Ouvir música/ver vídeo clipes na L-alvo	✓	✓	✓	✓	✓	
26. Refazer exercícios	✓			✓		✓
27. Revisar as lições do livro didático da escola de línguas		✓	✓			✓
28. Sublinhar o mais importante						✓
29. Tentar entender o todo sem traduzir	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30. Traduzir letras de música/textos (inglês⇒port.)	✓	✓	✓	✓		
31. Traduzir só o que não se entende		✓	✓	✓	✓	✓
32. Usar o computador		✓	✓	✓		
33. Usar dicionário	✓	✓	✓	✓	✓	✓
34. Usar internet	✓	✓	✓	✓✓		✓
35. Estudar ouvindo música / assistindo à TV	✓	✓	✓	✓		✓
36. Estudar na semana de prova		✓		✓	✓	
37. Fazer só o que o professor manda		✓		✓	✓	

QUADRO 14

PROCEDIMENTOS SOCIOAFETIVOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
1. Ajudar os colegas			✓	✓		
2. Falar com outras pessoas usando a L-alvo	✓		✓	✓	✓	✓
3. Falar consigo mesmo	✓		✓	✓	✓	✓
4. Pedir ajuda a amigos	✓				✓	✓
5. Pedir ajuda a familiares	✓	✓	✓	✓		✓
6. Tentar pensar na língua	✓	✓	✓	✓		✓
7. Usar MSN ou ferramentas semelhantes na L-alvo	✓		✓			

QUADRO 15

PROCEDIMENTOS METACOGNITIVOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
1. Tentar prever o que a professora pode perguntar						✓

Para uma melhor visualização, apresentamos a tabela 5 com um resumo dos quadros 13, 14 e 15⁵¹.

⁵¹ Os mesmos dados apresentados na tabela 5 e nos quadros 13, 14 e 15 foram também representados na tabela 6. A análise referente a esses dados se encontra logo após a tabela 6.

TABELA 5

ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
Cognitivos	22	28	24	25	14	15
Socioafetivos	6	2	6	5	3	6
Metacognitivos	0	0	0	0	0	1
Total Por Aluno	28	30	30	30	17	22

Na tabela 6, temos, inicialmente, uma comparação dos procedimentos relatados pelos alunos com seu próprio universo de procedimentos, ou seja, com o total de procedimentos narrados por cada um (linhas 1, 2, 4, 7 e gráfico 7).

TABELA 6

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS POR ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO	ALUNOS BEM SUCEDIDOS			ALUNOS SEM BONS PROGNÓSTICOS		
	Márcia	Manoel	Luana	Marcos	Carla	Dinter
1. Total de procedimentos relatados por aluno.	28 (100%)	28 (100%)	30 (100%)	25 (100%)	17 (100%)	22 (100%)
2. Procedimentos <u>cognitivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por aluno (linha 1)	22 (78,57%)	26 (92,85%)	24 (80%)	20 (80%)	14 (82,35%)	15 (71,42%)
	83,80%**			77,92%**		
3. Procedimentos <u>cognitivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais* relatados por todos os alunos (45 = 100%)	48,80%	57,77%	53,33%	44,44%	31,11%	33,33%
	53,3%**			36,26%**		
4. Procedimentos <u>socioafetivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por aluno (linha 1)	6 (21,42%)	2 (7,14%)	6 (20%)	5 (20%)	3 (17,64%)	6 (28,57%)
	16,18%**			18,73%**		
5. Procedimentos <u>socioafetivos</u>	13,33%	4,44%	13,33%	11,11%	6,66%	13,33%

individuais em relação aos procedimentos totais relatados por todos os alunos (45 = 100%)	10,36%**			10,36%**		
6. Total de procedimentos <u>metacognitivos</u> relatados por aluno.	0	0	0	0	0	1 4,45%
7. Procedimentos <u>metacognitivos</u> individuais em relação aos procedimentos totais relatados por todos os alunos (45 = 100%)						2,22%

* Total de procedimentos relatados por todos os alunos do intermediário: 45

** Comparação entre os alunos bem sucedidos e os sem bons prognósticos.

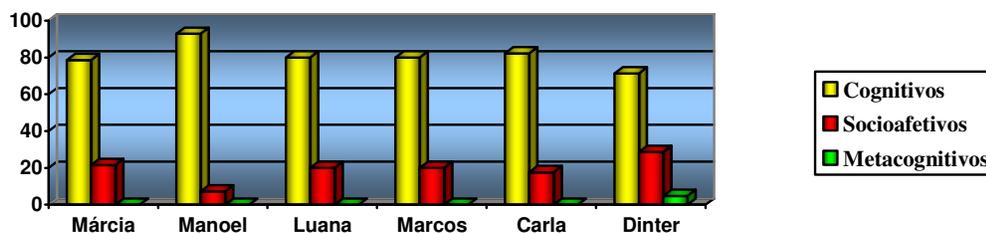
Constatamos, conforme descrito anteriormente, a maior incidência de procedimentos cognitivos e em maior número entre os ABSIs, seja em comparação individual (linha 2), seja em nível geral (ver linha 3 e gráfico 8). Quanto aos socioafetivos, observamos que individualmente (linha 4) os ASBPIs usam mais esses procedimentos. Contudo, em termos gerais (linha 5), sua ocorrência se dá igualmente. Os procedimentos metacognitivos ocorreram uma só vez e com um aluno ASBPI.

Acreditamos que pode-se explicar o baixo número de procedimentos metacognitivos em virtude de uma tradição paternalista do ensino no Brasil e, conforme sugere Carmagnani (1993, apud Barcelos, 1995), em virtude de uma posição centralizadora do professor e de uma cultura de aprender línguas quase que padronizada onde há construção de teorias informais e de crenças de como se aprender línguas (Barcelos, 1995). Além dessas razões, devemos levar em consideração o material didático que apresentam base gramatical (apesar de comunicativizado) e as professoras participantes desta pesquisa cujas ações pedagógicas (utilizando técnicas mais gramaticais) não incentivam seus alunos a um aprendizado reflexivo que os leve a se perceberem como sujeitos de seu aprendizado.

A seguir, há uma representação gráfica dos dados contidos na tabela 6 (itens 2, 4 e 7). O gráfico 7 compara procedimentos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos com o acervo de procedimentos individuais.

GRÁFICO 7

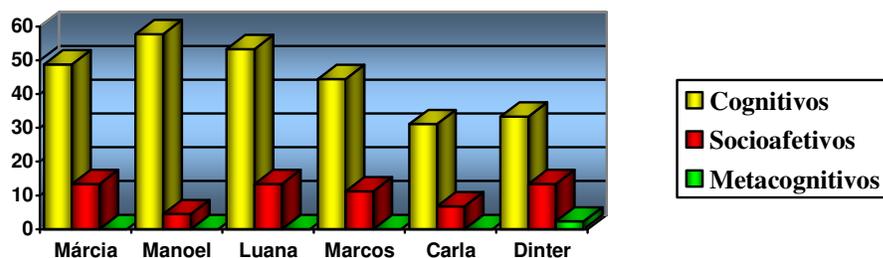
Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de Cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Aluno do Nível Intermediário Individualmente



A seguir, há uma representação gráfica dos dados contidos na tabela 6 (itens 3, 5 e 8). O gráfico 8 compara procedimentos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos com o acervo de procedimentos totais. Esse gráfico mostra que, quando comparamos os procedimentos dos alunos com todos os relatados pelo grupo, percebemos que as diferenças se acentuam, deixando mais evidente o quanto os ABSIs usam mais procedimentos que os ASBPIs (ver linha 3, 5 e 7 da tabela 6 e o gráfico 8).

GRÁFICO 8

Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de Cada Aluno em Relação aos Procedimentos Totais Relatados por Todos os Alunos do Nível Intermediário



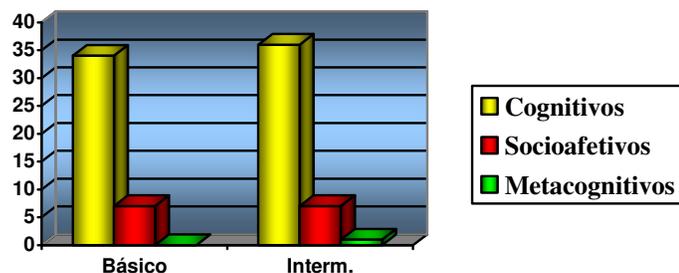
Ao compararmos os procedimentos utilizados pelos dois níveis (ver gráfico 9), percebemos que os alunos do intermediário usam mais procedimentos que os do nível básico.

Há também uma mudança quanto ao tipo de procedimento com o avanço da proficiência. Procedimentos como *assistir a vídeos na L-alvo com legenda na L-alvo, assistir a vídeos na L-alvo sem legenda e tentar prever o que a professora pode perguntar* (relatados pelos alunos do intermediário) demonstram que procedimentos mais elaborados são adotados pelos alunos ao mesmo tempo em que aumenta a proficiência. Presumimos que a mudança de procedimentos decorre do acúmulo de conhecimentos durante o curso, o que proporciona maior domínio do conteúdo e, conseqüentemente, maior destreza para encontrar caminhos para o aprendizado da LE. Observamos, também, que os bons alunos usam mais procedimentos que os com prognósticos menos favoráveis. Esses resultados corroboram os resultados dos estudos de O'Malley e Chamot (1990) e as conclusões alcançadas por Moura (1992):

“[...] as estratégias se alteram em número e tipo não apenas devido à maior proficiência do aluno da língua-alvo e ao seu bom/fraco desempenho, mas também em função das técnicas e recursos utilizados pelo professor.” Moura (1992, p. vi)

GRÁFICO 9

Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos de Cada Nível em Relação aos Procedimentos Totais (50) Relatados por Todos os Alunos de Ambos os Níveis

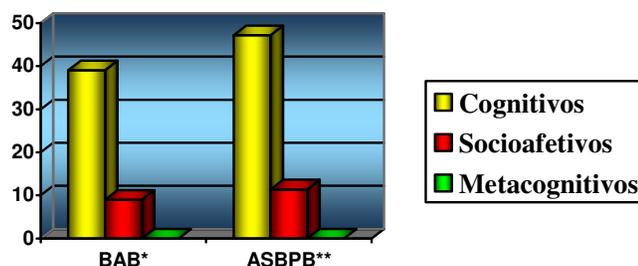


O gráfico 10, que compara os procedimentos utilizados pelos ABSBs e pelos ASBPBs, nos mostra que os ABSBs usam menos procedimentos que os ASBPBs. Isso se deve ao fato de Helaine ter relatado um número de procedimentos muito menor do que os outros alunos, o que pode ter ocorrido pelas razões descritas na mesma seção. Outra provável

razão seria seu nível de proficiência. Como afirmam O'Malley e Chamot (1990), alunos mais experientes e mais bem sucedidos trazem consigo estratégias utilizadas previamente em outros momentos de sua aprendizagem. Assim, eles têm ao seu dispor uma gama de estratégias e de conhecimentos ainda não vivenciados pelos iniciantes. Estes, por sua vez, têm todo um caminho a percorrer e vivenciar, um longo e trabalhoso processo de aprendizagem de línguas. Perguntamo-nos se os professores ou materiais não poderiam fazer alguma diferença nesse contexto. Isso será agenda provável de pesquisa para um futuro próximo.

GRÁFICO 10

Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos E Metacognitivos dos ABSB e os ASBPB (Nível Básico)



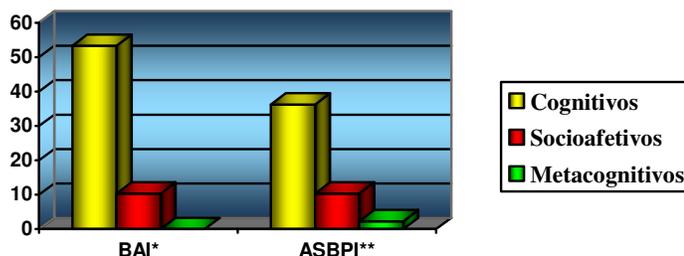
* ABSB- Alunos Bem Sucedidos do nível Básico

** ASBPB - Alunos Sem Bons Prognósticos do nível Básico

O gráfico a seguir faz uma comparação entre os procedimentos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos dos alunos dos níveis básico e intermediários.

GRÁFICO 11

Comparação de Procedimentos Cognitivos, Socioafetivos e Metacognitivos dos ABSI e os ASBPI (nível intermediário)



* ABSI- Alunos Bem Sucedidos do Nível Intermediário

** ASBPI - Alunos Sem Bons Prognósticos do Nível Intermediário

O grupo de alunos do nível intermediário já demonstra um comportamento mais semelhante ao descrito na literatura científica. Constatamos no gráfico 11 que os ABSIs usam mais procedimentos que os ASBPIs, além de lançarem mão de mais procedimentos que exigem mais abstração, tais como: *assistir a vídeos sem legenda, escrever textos, usar o MSN ou ferramentas semelhantes na L-alvo*. Para O'Malley e Chamot (1990), os bons alunos reorganizam sua forma de abordar um problema e usam uma variedade de estratégias, de acordo com a atividade a ser desenvolvida.

Concordamos novamente com Moura (1992) ao salientar que o professor pode tornar-se um pesquisador de si mesmo e de seus alunos, se tiver iniciação científica para isso, buscando observar quais são as estratégias usadas e preferidas por seus alunos para que suas aulas possam incentivar o uso de estratégias adequadas. Ademais, estimular o uso de estratégias que levem o aluno a se colocar como ativo e reflexivo no seu processo de aprendizagem pode ser um caminho para a tão almejada autonomia.

A seguir, exploramos analiticamente as demais dimensões da competência implícita dos aprendizes que possui em estoque e em capacidade de acesso a eles bem mais do que estratégias. Buscaremos localizar a competência implícita dos aprendizes nas seguintes categorias: primeiro nas intuições, crenças e pressupostos, depois nas atitudes mantidas e, finalmente na capacidade de decisão e ação que completa a noção de competência.

3.9. Classificação das Categorias Informais

Nesta fase, para responder a sub-pergunta de pesquisa (1.2.), *em que categorias podemos dispor os conhecimentos implícitos dos alunos participantes da pesquisa?*, analisamos os registros obtidos através de observações e entrevistas semi-estruturadas com alunos, familiares e professores com o objetivo de classificar as ações espontâneas de aprender dos alunos participantes da pesquisa. Partimos da hipótese de que essas ações podem ser previamente classificadas. O conhecimento informal dos alunos mostra-se sob a forma de *Intuições, crenças (próprias e de outros), pressupostos, atitude e capacidade de ação*.

Lembramos que as categorias preestabelecidas não são, necessariamente, as únicas possíveis. Outras poderão surgir em pesquisas futuras que possam ser adicionadas a estas ou que modifiquem o quadro obtido neste estudo. As ações provenientes do conhecimento informal relatadas pelos participantes dessa pesquisa foram analisadas dentro de cada categoria e trechos parciais das entrevistas foram transcritos para imprimirmos a este trabalho maior fidedignidade.

3.9.1. Intuições e crenças

Como visto no item 2.6.1.1.1.3, as intuições são parte importante do conhecimento, são parte constante em nossas vidas e, na maioria das vezes, estão implícitas. E, como afirma Bandeira (2003), não são passíveis de questionamentos racionais. São as intuições que nos orientam na falta de uma competência mais desenvolvida. O aluno utiliza-se desse conhecimento intuitivo para se descobrir como aprendiz de línguas e descobrir formas de lidar com o desafio de aprender LE.

Em nosso estudo, os alunos participantes não foram observados enquanto colocavam em prática procedimentos espontâneos de aprender, o que gerou dificuldades para identificar suas possíveis intuições. A fugacidade da intuição e sua difícil percepção exigem uma observação direta e mais detalhada das ações dos indivíduos. Isso nos impossibilitou de identificar ações que se enquadram nesta categoria. Contudo, não queremos dizer que as intuições não sejam passíveis de ocorrência, mas que não puderam se tornar conhecidas e,

conseqüentemente, classificadas nesta categoria.

Dando seguimento ao nosso estudo, apresentamos agora a análise das crenças manifestadas nas falas dos alunos participantes desta pesquisa. Iniciamos com a análise das crenças detectadas, agrupando-as por vertentes (linguagem; ensino e aprendizagem de LE; sala de aula; o papel do professor e do aluno). Em seguida, indicamos seus detentores, que estão agregados por nível (primeiramente o nível básico e depois o intermediário). Consideramos também se essas crenças são dos próprios alunos participantes da pesquisa, de segundos (professores) ou terceiros⁵².

Com o intuito de não estender muito o nosso estudo, escolhemos somente os excertos mais relevantes para fazer parte da análise de dados. Primeiramente, apresentamos os excertos e, logo após, os comentários sobre as crenças detectadas.

3.9.1.1. Crenças sobre Linguagem (língua/linguagem/língua estrangeira) e Aprendizagem

No decorrer da análise, percebemos um dos aspectos que entremeia o processo de aprender uma LE se refere à linguagem. As ações e concepções reveladas pelos alunos durante as entrevistas revelam diferentes conformações que eles têm sobre linguagem. Utilizamos trechos das entrevistas que deixam transparecer tais crenças e faremos uma triangulação, quando possível, com as observações feitas em sala.

Saber uma língua é saber sua estrutura.

Sete participantes exteriorizaram essa crença, 2 do grupo Básico e 5 do grupo Intermediário:

Excerto nº. 1

[...]

⁵²Ver nota de rodapé nº. 36.

P: No questionário você escreveu que gosta de ler o caderno e os livros quando estuda.

Marcos: É. Principalmente o *language reference* (quadros com resumos gramaticais do livro didático).

P: Você acha mais importante a gramática, quando vai estudar?

Marcos: Eu acho o vocabulário, mas estudo mais gramática. [...] Eu gosto de estudar gramática, acho que não tem jeito de estudar vocabulário. Indiretamente você estuda, lendo o livro. Quando eu vou estudar em casa, eu só leio gramática.

[...]

Excerto nº. 2

[...]

P: Por que você estuda mais a gramática?

Márcia: É porque, na prova, vão pedir mais a gramática.

P: O que você faz para melhorar sua aprendizagem?

Márcia: Fazer mais exercícios, prestar mais atenção nos exercícios.

P: Qual a diferença de aprender inglês em sala e fora dela?

Márcia: Quando você tá dentro é mais pra prova, tem que aprender isso pra prova. Fora é mais pra vida, né.

P: O que você aprende em sala também não é pra vida?

Márcia: Também, mas é mais focalizado, a gente tem essa mentalidade de usar só pra prova.

P: Como é esse aprendizado pra vida?

Márcia: Aquilo que você vai usar mesmo. No ensino médio, na universidade, quando acabar, você não vai usar mais aquelas regras, nem lembra. Quando você aprende fora de sala é aquilo que as pessoas falam mais, é mais usual mesmo.

P: Onde você consegue aprender mais fora de sala?

Márcia: Com outras pessoas.

P: Você tem essa oportunidade?

Márcia: Pouco, gostaria de ter mais.

P: Você prefere estudar sozinha ou com outras pessoas?

Márcia: Sozinha. Com mais de uma pessoa, a gente pode ficar conversando em vez de estudar.

[...]

Nos excertos acima podemos perceber que a concepção de língua/linguagem dos participantes da pesquisa é pautada em uma visão de língua/linguagem que prestigia a forma num sistema controlado por regras. Todos os alunos demonstraram ter essa concepção de língua/linguagem. A aprendizagem da língua estrangeira é vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deve aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Um aluno pode ter em si uma abordagem gramatical enraizada e produzir ações com esse traço. Vê-se nesse contexto a mobilização da

competência implícita por meio da escolha de como e o que estudar LE, conformando-se com princípios da abordagem estrutural, inconscientemente enraizados. Os dados nos levam a concluir que esta crença se conserva, apesar da evolução do nível de proficiência dos alunos. Alunos do nível intermediário ainda estão fortemente ligados à idéia de que língua é estrutura, o que não poderia ser muito diferente pelo fato de a sociedade também ter esta convicção.

Nas entrevistas com os alunos vimos que eles, em sua maioria, têm seus estudos direcionados para a leitura de resumos gramaticais e confecção ou revisão de exercícios gramaticais. Acreditamos que vários podem ser os fatores que contribuem para isso. Um deles é a cultura de aprender da nossa sociedade que está implícita e profundamente enraizada nas ações das pessoas e que são herdadas pelos alunos, que são influenciados por uma organização social maior (Barcelos, 1995). Podemos ver no excerto nº. 2 que as avaliações exercem forte influência na forma de estudar dos alunos. A cultura de se estudar com foco no produto e não no processo faz que as avaliações sejam supervalorizadas em detrimento da aprendizagem, levando muitos a estudarem apenas para um momento, a prova. Apesar dessa concepção, podemos ver que Márcia, talvez pela sua adiantada competência comunicativa, já percebe que para o uso real da língua exija-se uma concepção de língua diferente. Ela parece perceber que no dia-a-dia a língua deva ser vista como um organismo vivo que precisa ser vivenciada sem a necessidade de um foco permanente direcionado para as regras lingüísticas.

As maneiras de aprender refletem valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola (Almeida Filho, 2002). A sociedade impõe ao aprendiz de línguas culturas de aprender típicas de disciplinas cujos objetos são o conhecimento, distorcendo, assim, a perspectiva de uma aprendizagem condizente com seu objeto de estudo. Outro ponto a ser considerado são os materiais de ensino que trabalham mais enfaticamente os aspectos formais da língua, o que influencia fortemente a visão de língua dos alunos e, conseqüentemente, suas ações.

Inglês é mais fácil que português.

Três alunos exteriorizaram essa crença: 1 do nível básico e 2 do Intermediário.

Vejamos como se expressaram os participantes:

Excerto nº. 3

[...]

Márcia: Eu prefiro inglês ao português, é mais fácil, não tem tanta exceção.

[...]

Excerto nº. 4

[...]

Manoel: Inglês é fácil. É a matéria mais fácil que eu tenho. Gramática do português é difícil, eu prefiro a do inglês.

[...]

A crença de que o inglês é mais fácil do que o português, compartilhada pelos alunos acima é, de acordo com nossa experiência, compartilhada por muitas pessoas. Julgamos que esse pensamento esteja alicerçado em fatores como a limitação da amostra de língua a que os alunos estão expostos; ao material didático que, muitas vezes, está baseado em estruturas restritas da língua, não demonstrando sua real complexidade. Além disso, a reduzida competência comunicativa de muitos dos professores que ensinam o inglês pode mascarar a real dimensão que uma língua pode tomar.

Nos excertos acima, vemos que os alunos percebem o português como mais difícil do que o inglês. Parece-nos que os alunos não consideram que seu conhecimento do português é mais profundo do que do inglês e é natural que mais regras e detalhes daquela língua sejam de seu conhecimento. Acreditamos que todas as línguas tenham particularidades capazes de fazerem emergir dificuldades em algum ponto. O que pode ser mais fácil em uma língua pode ser mais difícil em outra, ou o contrário. Consideramos essa crença positiva, por promover uma atitude otimista do aluno quanto à língua, uma vez que ele não vislumbra grandes obstáculos em seu caminho.

Inglês é importante para o futuro.

Todos os alunos exteriorizaram essa crença.

Excerto nº. 5

[...]

P: O que levou você a estudar inglês?

Maomé: A faculdade. É pro meu futuro mesmo, ter outra língua, assim, é bom.

P: Como você acha que o inglês vai te ajudar?

Maomé: Eu quero fazer relações internacionais. Eu já estou fazendo inglês, faltam mais três línguas ainda.

[...]

Excerto nº. 6

[...]

P: O que é aprender inglês pra você?

Júlia: Inglês é pro meu futuro, né. É como minha mãe disse, “pra tudo você tem que aprender inglês”, principalmente pro PAS⁵³ agora, né.

[...]

Excerto nº. 7

[...]

P: Por que você quis aprender inglês e não espanhol ou outra língua?

Paula: Eu acho que é uma matéria importante hoje em dia, né. Eu acho que eu preciso aprender, não é porque é bonito.

P: Como é que você acha que vai usar essa língua?

Paula: Num curso, num trabalho. É pra mim também. É uma coisa que eu desejo muito aprender, a me comunicar.

P: Você quer aprender inglês por que se identifica com algum outro país?

Paula: Não, é por mim mesmo.

[...]

Excerto nº. 8

[...]

P: Você acha que o inglês é importante?

Márcia: É importante pra emprego, viagem também, se eu fizer um dia. Porque, senão, se você tiver num lugar, ninguém te entender e você não entender ninguém é impossível, né.

P: Você tem vontade de sair do Brasil?

Márcia: Tenho. Pra estudar, trabalhar e por gostar da cultura deles. [...] Eu queria ir para a Europa.

P: O que te motiva a estudar inglês?

Márcia: Acho que é conhecer outras culturas, saber coisas que a gente não tinha a mínima que existia.

[...]

⁵³ Programa de Avaliação Seriada.

Excerto nº. 9

[...]

Manoel: Parece que antes de você aprender alguma coisa, você olha com olhos diferentes. Você olhava pra alguma coisa em inglês, você não entendia, parecia um monte de letrinha, hoje faz sentido, faz sentido. É como se abrissem portas pra você.

[...]

Excerto nº. 10

[...]

P: Por que você decidiu estudar inglês?

Marcos: Porque o mundo tá obrigando, eu gosto também. Eu acho que hoje todo profissional tem que ter inglês.

P: Por quê?

Marcos: Informática, necessidade, tecnologia.

[...]

Em nossos dias, é clara a importância dada à língua estrangeira (principalmente ao inglês) pela nossa sociedade. Os alunos participantes desta pesquisa, em sua maioria, começaram a estudar o inglês por duas razões básicas: pela importância do inglês para seu futuro no mercado de trabalho ou/e pelas dificuldades com o limitado aprendizado da língua na escola regular. Ademais, o fluxo de informações vindo de várias fontes que a sociedade contemporânea experimenta, muitas delas em inglês, e a demanda do mercado de trabalho por profissionais que falem uma segunda língua reforçam essa crença.

Todos os alunos participantes desta pesquisa têm uma atitude de reconhecimento do valor do inglês em nossa sociedade. Alguns deles claramente influenciados pela visão dos pais que os forçaram a estudar inglês, como no caso de Nicole, Júlia, Dinter e Carla. Outros, por acharem que seu sucesso profissional está ligado ao conhecimento de uma LE, como no caso de Paula, Maomé, Helaine, Brian Potter e Carla. Já na visão de Luana, Manoel e Márcia, o inglês é uma língua que abre caminhos para aquisição de conhecimentos nunca antes imaginados por eles.

Observamos no excerto nº.8 que Márcia apresenta uma tendência motivadora ligada à integração com outros povos. Além dela, Luana também demonstra motivação integrativa. Os demais alunos parecem assumir uma orientação mais instrumental, ligada a situações práticas da vida que podem lhes render frutos no futuro. Essa crença está

igualmente disseminada em ambos os níveis, o que demonstra o quanto nossa sociedade crê na importância da língua inglesa.

Saber inglês é *status*.

Quatro alunos exteriorizaram essa crença: 2 do nível básico e 2 do Intermediário.

Excerto nº. 11

[...]

Júlia: [...] eu era muito ruim na hora de falar, sabia escrever, mas na hora de falar não sabia, falava tudo errado.

Aí, depois eu passei a falar direitinho. É bom porque os colegas passam a respeitar você mais.

P: Você se sente bem?

Júlia: Sim.

[...]

Excerto nº. 12

[...]

P: Você gosta de ajudar os colegas que têm dificuldade em inglês?

Marcos: Eu era monitor, só que eu ia tirar dúvida das pessoas e a maioria delas não queria, queriam fazer sozinhas.

P: Você se sentia bem ajudando?

Marcos: Eu gostava.

P: Por que você se sentia bem, você se sentia importante?

Marcos: (risos) É. Dava até ânimo.

[...]

Apesar de existir um maior acesso ao ensino de línguas devido à proliferação de escolas de línguas públicas e particulares, ainda há muito a ser feito em prol de uma política de ensino de línguas mais democrática e explícita que reflita os anseios da população e que busque um diálogo com os estudos em Linguística Aplicada, refinando, assim, a teoria de ensino e aprendizagem de línguas. Desta forma, encontramos em nossas escolas regulares poucos alunos com razoável nível de competência comunicativa em LE, o que ocasiona a elevação daqueles que dominam a LE a “seres superiores” detentores de conhecimentos ainda

inatingíveis a muitos. Justifica-se, então, a crença de que saber inglês é *status*.

Alguns alunos (Júlia, Luana, Marcos e Carla) afirmam ter a sensação de poder e superioridade frente aos colegas que não estudam em escolas de línguas. Podemos observar claramente na fala de Marcos quando ele experimenta a sensação de superioridade junto aos colegas do grupo do qual é monitor. Observamos que essa crença está mais solidamente estabelecida entre os alunos do nível intermediário, o que se justifica pelo maior nível de conhecimento sobre a língua e de competência comunicativa destes. Os alunos do nível básico ainda estão bastante inseguros quanto ao domínio da língua, o que os torna mais comedidos para exteriorizarem seus conhecimentos sobre o inglês.

O componente social das crenças (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, 2003; Espinosa, 2006) traça relações entre estas, as atitudes, intenções e ações, pressupondo também que as expectativas dos outros compõem a visão do indivíduo sobre sua própria ação. Então, a aprovação das ações por terceiros reforça a capacidade de agir e, conseqüentemente, as crenças. Por intermédio da fala de Júlia, vemos o quanto o respeito dos colegas lhe é positivo e é também estimulante para Marcos, Carla e Luana. Observamos nesses alunos uma atitude de revigoração em relação aos estudos de inglês. Eles parecem readquirir novo ânimo para continuarem sua caminhada como alunos de inglês.

O fato de as crenças não funcionarem de forma isolada (Espinosa, 2006; Silva, 2005), ou seja, uma crença pode estar ligada a outras, nos leva a inferir que esta crença pode, ainda, reforçar uma outra crença, a de que não se aprende inglês na escola regular e sim na de línguas. Os alunos que se sobressaem na escola regular estudam também em escola de línguas, adquirem o respeito dos colegas e estes passam a reforçar a idéia de superioridade da escola de línguas.

Aprender inglês é aprender a falar e entender (comunicar-se, interagir)

Quatro alunos do nível básico e todos do nível intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.13

[...]

P: Você disse que pensa em inglês, como é isso? Você pensa em inglês em vez de português?

Maomé: É, às vezes eu faço isso.

P: Você, às vezes, procura alguém com quem falar inglês?

Maomé: De vez em quando eu falo, né. Eu tive uma namorada lá na escola (EL), ela conversava comigo e eu com ela também.

[...]

Excerto nº.14

[...]

P: Você procura alguém com quem falar inglês?

Júlia: Procuo. Porque, às vezes eu fico de brincadeira com minha mãe falando inglês, porque é bom você praticar pra depois não esquecer. Aí, às vezes, eu procuro amigas e começo a falar, só que elas não entendem!

P: Mas e os colegas do inglês (EL), você procura?

Júlia: Procuo. Às vezes de brincadeira eu falo no MSN só em inglês.

[...]

Excerto nº.15

[...]

P: Você procura alguém com quem falar em inglês?

Paula: É, quando eu aprendo um diálogo no inglês, eu tenho que ficar falando com alguém pra eu aprender mesmo.

P: Com quem?

Paula: Com qualquer pessoa que eu sei que sabe, às vezes com meu irmão e com minha tia de vez em quando.

[...] eu procuro me adaptar, falar o básico do básico. [...] às vezes eu fico conversando comigo mesma também, eu leio em voz alta. Sabe aquelas coisas mais idiotas, eu fico fazendo, eu tenho que fazer o que eu consigo. [...] eu gosto quando a professora pede pra trabalhar em dupla.

P: Interagir é importante?

Paula: Acho que sim. Você tem que colocar pra fora o que você aprendeu.

[...]

Excerto nº.16

[...]

P: Você nunca procura alguém com quem falar inglês?

Márcia: Um dia desses, eu tava falando com a minha amiga. Eu comecei a falar em inglês com ela e ela começou. A gente, nossa, ficou um tempão conversando.

P: Foi recente essa coragem que você teve de procurar alguém para conversar?

Márcia: Foi, foi semana passada.

P: Por que você não fazia isso antes?

Márcia: Acho que não tinha ninguém, assim, para conversar, ou, então, nem pensava nisso.

P: Para você, o que é saber inglês?

Márcia: É aprender a falar, a entender, a escrever.

P: Em sua opinião, o que uma pessoa que quer aprender inglês deve fazer?

Márcia: Tem que prestar atenção nas dicas e praticar, falar consigo mesmo ou com outras pessoas. [...] Quando eu era mais nova, eu falava em bate-papo em inglês com pessoas de outros lugares. Era estranho mas eu conseguia.

P: Não faz mais isso?

Márcia: Não, não dá tempo.

[...]

Excerto nº.17

[...]

P: Você disse que costuma pensar em inglês. Quem te ensinou a fazer assim?

Manoel: Ninguém. É vontade de praticar mesmo. [...] Eu quero terminar o inglês e falar inglês com quem sabe mesmo, com quem nasceu falando inglês. [...] Só assim eu vou ter certeza que meu inglês valeu.

[...]

Excerto nº.18

[...]

P: Com sua irmã, você conversa em inglês?

Marcos: De vez em quando. Eu tenho um colega que já é formado (terminou o curso de inglês), aí, de vez em quando, a gente fica conversando.

P: Você acha que isso te ajuda?

Marcos: É, um pouquinho, ajuda. [...] Toda vez que você vai improvisar uma fala, ajuda.

P: O que é aprender inglês?

Marcos: É aprender a falar, entender e escrever.

[...]

Essa crença parece ser oriunda de diversos fatores, a saber: a visão de que o mercado de trabalho demanda profissionais que possam se comunicar em outras línguas; a maior possibilidade de experiências pessoais de interação dos alunos com falantes nativos da L-alvo proporcionadas pela tecnologia, diminuindo fronteiras; o material didático comunicativizado que exige que o aluno interaja com seus pares em sala de aula. Acreditamos que todos estes fatores possam contribuir para que a língua seja vista mais como um fator

social e interacional.

Todos os alunos acima, mesmo que poucas vezes, tentam proporcionar a si próprios momentos de interação com outras pessoas (mais em sala de aula do que fora dela). Contudo, os alunos parecem rejeitar essa crença quando necessitam estudar fora da sala de aula, limitam-se a (re)fazer exercícios do livro didático e do livro texto na maioria dos casos. Ao mesmo tempo em que assumem que aprender inglês é praticar e interagir, dizem ser possível aprender inglês sozinhos (ver excertos 27 e 28), assumindo uma postura de que a língua pode ser estudada como qualquer outro tipo de conteúdo ou conhecimento. Observamos que os alunos do nível intermediário interagem mais fora de sala de aula que os do nível básico. Atribuímos isso a uma maior maturidade lingüística daqueles, o que gera maior segurança e ousadia para assumir riscos.

A tecnologia pode ser grande aliada no processo de ensino-aprendizagem de LE, não obstante, consideramos os procedimentos tecnológicos utilizados pelos alunos participantes dessa pesquisa bastante limitados e insuficientes para que se possa considerar as ações desses alunos satisfatórias para um bom desenvolvimento de sua competência comunicativa. Há uma intensa necessidade de se disponibilizar pressupostos teóricos aos aprendizes para que eles possam, com seus professores, otimizar os meios de aquisição e aprendizagem que estão à sua disposição.

3.91.2. Crenças sobre Escola e a Sala de Aula

A escola regular é mais fraca que a escola de línguas.

Todos os alunos exteriorizaram essa crença.

Excerto n.º.19

[...]

P: Você estuda inglês na escola (ER) também.

Júlia: É, mas é fraco. [...] eu gosto da matéria quando eu gosto do professor e a professora não procura interagir muito com os alunos. Aí eu acabo não me interessando muito pela matéria. Eu também acho fraco porque é

muito diferente do inglês do curso (EL), muito diferente.

[...]

Excerto nº.20

[...]

P: O que você acha do ensino de inglês da escola regular?

Paula: É muito fraco, muito fraco. Os alunos que sabem, sabem, os que não sabem ou se matam de estudar ou não conseguem.

P: Por que você acha que é assim?

Paula: Eu não sei se é despreparo do professor, realmente eu não sei.

P: Você gosta da escola de línguas, é o que você esperava?

Paula: Gosto. [...] eu gosto de lá porque é totalmente diferente da escola. Parece que tem uma atenção maior, eu acho que eu vou aprender lá. Eu sinto que eu tô aprendendo, não é aquela coisa de “faz aí o dever, eu vou explicar isso aqui” (fala do professor da ER).

[...]

Excerto nº.21

[...]

P: O que você acha do inglês da escola regular?

Márcia: É mais fraco, porque quando a gente tá numa escola de línguas é só inglês, né. Aí (na EL) já é mais centrado.

[...]

Excerto nº.22

[...]

P: O que você acha do inglês da escola regular?

Manoel: É bom, mas eu sempre acho que é atrasado. Atrasado no sentido que o professor sempre fala em português. [...] Só me serviu mesmo pra reforçar o inglês (da EL).

[...]

Excerto nº. 23

[...]

P: O que você acha do inglês da escola regular?

Marcos: Eu acho que tá meio atrasado em relação às provas da UnB.

[...]

As evidências que reconhecemos entre os registros obtidos com esta pesquisa confirmam uma crença que podemos observar em nosso dia-a-dia, a de que *a escola regular é*

mais fraca que a escola de línguas. Mesmo a disciplina LE estando incorporada ao currículo escolar há muitos anos, é para a escola de línguas que os indivíduos que almejam aprender uma língua estrangeira se dirigem. Percebemos claramente nas falas dos alunos uma atitude de profundo descrédito em relação ao ensino de LE na ER. Para os alunos, essas duas instituições (ER e EL) encontram-se em posições opostas, tanto no que se refere ao ensino quanto à competência dos profissionais. A imagem improdutiva do ensino de LE na ER leva ao descrédito de pais e alunos quanto à eficácia do ensino de línguas nas escolas regulares, levando um público, sempre crescente, a ingressar em escolas de línguas com uma suposta certeza de que o aprendizado será garantido e eficiente. A responsabilidade do papel formador das aulas de língua estrangeira tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos e escolas especializadas no ensino de línguas. A experiência exitosa de se estudar em uma escola de línguas vivida por alguns alunos de ER reforça essa crença e transfere para a EL (e também para o professor dessa entidade) a responsabilidade pela aprendizagem de uma LE. É preciso, no entanto, não generalizar. Há boas escolas regulares com professores e alunos se esforçando por ensinar e aprender e há também escolas de línguas que prestam um desserviço à verdadeira educação via LE.

Aprende-se melhor em sala de aula.

Quatro alunos do nível básico e três do nível intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.24

[...]

P: Qual a diferença entre estudar inglês dentro e fora de sala de aula?

Maomé: Lá tem a professora pra te ajudar, aqui não tem ninguém não. Na sala é mais fácil.

[...]

Excerto nº.25

[...]

P: Qual a diferença entre estudar inglês dentro e fora de sala de aula?

Júlia: Em sala, além de ter o professor do seu lado, você se sente mais segura. Você aprende tudo que você quiser lá na sala. Aqui (em casa) não, eu fico meio desamparada.

[...]

Excerto nº.26

[...]

P: Estudar inglês em sala de aula é diferente de aprender fora dela?

Paula: É, na sala, você tá interagindo com as pessoas e tem mais vontade de aprender. Em casa, você lê uma, duas, três vezes, não entende e deixa de lado.

P: Se você tivesse com quem interagir seria diferente?

Paula: Eu acho que eu estudaria mais ainda. [...] eu prefiro estudar com alguém, com a minha tia.

[...]

Excerto nº.27

[...]

P: Estudar inglês em sala de aula é diferente de aprender fora dela?

Manoel: Dentro da sala de aula têm o professor e as pessoas com quem você pode discutir. Em casa você vai estudar mais a parte escrita e na aula eu treino mais a parte oral.

P: Você se sente melhor estudando em casa ou na sala de aula?

Manoel: Na sala de aula. [...] Fora da sala de aula, só dá certo estudar em grupo sério em que as pessoas estão interessadas. É difícil você conseguir juntar as pessoas sempre com um tempo regular. É melhor estudar sozinho e você tirar suas dúvidas com o professor.

[...]

Excerto nº.28

[...]

P: Qual a diferença entre estudar inglês dentro e fora de sala de aula?

Marcos: A diferença é o professor. Por exemplo, pra você tirar uma dúvida, é muito mais fácil. [...] Fora de sala é estudar o que você aprendeu. [...]

P: Você prefere estudar sozinho ou com outras pessoas?

Marcos: Sozinho. Eu não agüento estudar com outras pessoas. Eu desconcentro e, também, quase ninguém estuda totalmente igual à outra pessoa. Eu gosto de estudar lendo, sozinho sem barulho.

[...]

Aprender língua *estrangeira* significa, muitas vezes, ter a sala de aula como uma das únicas fontes de insumo (o professor, os colegas e o material didático), ter acesso a amostras de língua bastante limitada e raríssimas (ou nenhuma) oportunidades de interagir com um nativo da língua que se está aprendendo. O ambiente institucionalizado da sala de aula torna-se praticamente o único lugar para se aprender LE. Tudo isso, aliado à cultura paternalista de aprender da nossa sociedade em que o aluno assume um papel passivo,

culmina em grande limitação de oportunidades de aprendizado e pouca autonomia por parte do aprendiz. Podemos observar isso na fala dos alunos ao afirmarem ser a sala de aula a melhor forma de se aprender LE. Ali, eles vêem o professor como o comandante do barco do aprendizado deles e poucas vezes se esforçam para proporcionar a si próprios oportunidades mais efetivas de aprendizado. Todos os alunos, em graus diferenciados, demonstram uma atitude de passividade perante seu processo de aprendizado, deixando-o sob responsabilidade da instituição de ensino e do professor. Estudar de forma mais interativa fora de sala de aula implicaria disponibilizar mais tempo para os estudos e entrar em contato com um “outro” que com eles interagem. Isso os alunos não exercitam ou não estão ainda dispostos a fazer (excerto 27).

Os dados demonstram, contudo, que, apesar das limitações descritas acima, há alunos que acreditam na possibilidade de aprender em sala de aula e não *somente* em ambiente de SL. Essa crença corrobora a teoria de Dörnyei que afirma que, em ambientes de LE, há outras razões (além da integrativa) que fazem que aprendizes se mantenham em sala de aula por longos anos aprendendo uma língua. No caso dos participantes desta pesquisa, os benefícios práticos do domínio de uma LE (como dificuldades com o aprendizado de inglês na ER, carreira acadêmica e profissional) são uma forte influência.

O lúdico e um ambiente descontraído contribuem para o aprendizado de LE.

Todos os alunos que exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.29

[...]

P: Você gosta da escola de inglês?

Maomé: Gosto. A professora é muito *massa*. Ela bota todo mundo pra participar, isso é *massa*.

P: A escola (EL) é o que você esperava?

Maomé: Não, é melhor.

[...]

Excerto nº.30

[...]

P: Você gosta da escola onde você estuda inglês?

Júlia: Eu gosto! [...] Eu pensava que não ia ser tão bom como tá sendo. Lá é bom porque é um público jovem, os professores são ótimos, eles explicam *super* bem, o conteúdo é bom. Tem professor (ER) que passa tudo de uma vez, aí, você não consegue. Lá não, lá você vai aprendendo e ainda dá tempo pra mais coisas. Lá é bom.

P: O seu professor de inglês tem um bom relacionamento com os alunos?

Júlia: *Super!* Além de interagir com os alunos, ela não se fecha (não se limita) com o assunto da aula, ela procura ver como você tá em casa, tudo isso. Não me vê como um aluno robzinho. Eu não a vejo como uma professora, mas como uma amiga, pro que você precisar. [...] Eu gosto quando ela passa brincadeiras, a gente se diverte e aprende ao mesmo tempo.

[...]

Excerto nº.31

[...]

P: Um bom relacionamento com o professor ajuda no aprendizado?

Paula: É, lá na escola (ER) a professora é só professora e pronto, não dá pra ter uma amizade.

P: Ter um laço com o professor facilita a aprendizagem?

Paula: Sim, eu fico com menos vergonha de perguntar.

[...]

Excerto nº.32

[...]

P: Você gosta da escola de inglês?

Márcia: Gosto. [...] É um ambiente familiar, é mais gostoso de aprender.

P: Você acha que um bom relacionamento com o professor e um ambiente descontraído é importante para o seu aprendizado?

Márcia: É. Porque, às vezes, quando você não tá se relacionando muito bem, você fica muito presa, com medo de fazer pergunta, como eu sou na escola (ER).

P: Qual a parte da aula que você mais gosta?

Márcia: Acho que jogos.

[...]

Excerto nº.33

[...]

P: O que é estudar inglês para você?

Manoel: É fácil! Eu gosto.

P: Você fica satisfeito em ir pro curso de inglês?

Manoel: Fico.

P: O que te chama mais atenção lá?

Manoel: O convívio, é pouca gente, a gente fala mais. Eu gosto de lá, eu aprendo mais fácil.

[...]

Excerto nº.34

[...]

P: O que te motiva a continuar estudando inglês?

Marcos: Acho que eu fiz mais amizades e a professora também é mais engraçada. Quando eu tô em casa, eu fico com preguiça, mas quando chego lá, eu gosto. [...] Entender uma coisa de um grau de dificuldade alto, que antes você não entendia motiva.

P: A sua motivação é aprender, não tem relação com outras culturas ou países, mas com seu aprendizado.

Marcos: Não, não sou fascinado pelos Estados Unidos não.

[...]

Sabemos que estudar uma LE traduz-se em ter de se expor diante de outras pessoas, o que pode ser forte fonte de estresse para os alunos. Para minimizar esse problema e deixar o ambiente mais descontraído, muitos professores de EL lançam mão de atividades lúdicas, deixando o filtro afetivo (Krashen, 1981) baixo e favorecendo a aprendizagem dos alunos. Percebemos através de nossa experiência que os alunos valorizam bastante um ambiente descontraído, o bom relacionamento com professores e colegas; assim sentem-se mais estimulados para aprender. Pressupomos que a atmosfera que reina na classe depende, em grande parte, do professor. Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito, facilitando o processo de interação entre os atores.

Os dados demonstram que um dos fatores que contribuem para que os alunos perseverem em seus estudos de inglês é o ambiente agradável que pode ser proporcionado a eles. Como podemos observar no excerto 34, Marcos demonstra também uma atitude de revigoramento em relação ao estudo do inglês. Como todos os outros, ele se sente bem e reanimado quando chega à escola de línguas. A euforia dos alunos do nível básico pode ser considerada por muitos até natural por ser este o primeiro semestre, quando tudo é novidade. Já os alunos do nível intermediário, apesar de estarem cursando o sétimo semestre, ainda se sentem bem em ir para a EL. Acreditamos que este fenômeno seja um dos grandes responsáveis pela persistência dos aprendizes em seus estudos e merece ser foco de mais pesquisas para que esta alquimia possa ser mais bem entendida e explorada.

3.9.1.3. Crenças sobre o Professor

Os alunos participantes deste estudo, em sua maioria e de forma legítima, percebem o professor de LE como parte imprescindível no aprendizado de LE. Reconhecem a importância dele no aprendizado e passam a confiar no professor da EL por duas razões básicas: pela pouca credibilidade que nutrem pelo professor de línguas da ER (praticamente sua única referência) e por ser o professor da EL, talvez, sua melhor referência de falante de LE.

O professor é parte importante para se aprender inglês.

Quatro alunos do nível básico e todos do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.35

[...]

P: O professor é importante para se aprender uma língua?

Maomé: É. Se tiver dúvida, recorre ao professor.

[...]

Excerto nº.36

[...]

P: Qual é a importância do professor no aprendizado de uma LE para você?

Júlia: É *super* importante, porque têm muitas coisas que você faz, pega um livro e lê, e você não entende. O professor já sabe além de você, ele já estudou pra tirar suas dúvidas, muitas vezes ele te ensina além do que você já sabia.

[...]

Excerto nº.37

[...]

P: Qual é a importância do professor no aprendizado de uma LE para você?

Paula: Toda, eu acho que dá todo o apoio. Acho que ninguém aprende nada sozinho, mesmo que você tente. Uma pessoa que não sabe mais que você te explicando, não sai nada.

[...]

Excerto nº.38

[...]

P: O professor é importante para se aprender uma língua?

Márcia: É, porque é ele que sabe, está ali pra te ajudar, acho que é preciso. [...] Sem o professor seria até possível, mas não seria tão bom o aprendizado, acho que faltariam algumas coisas. Porque ele já sabe muito, já passou pelo processo que a gente tá passando.

[...]

Excerto nº.39

[...]

P: O professor é importante para se aprender uma língua?

Manoel: Claro! Ele é o principal, nós, junto com ele. Até porque, o convívio humano é o que mais influencia. O que faz a diferença é estudar com o professor. Tem que dar esse valor pro professor.

P: O que você acha que o professor deve fazer para ajudar o aluno a aprender?

Manoel: Primeiro ele vai dar o conteúdo, a gente tem que prestar atenção nele e tirar nossas dúvidas e sempre correr atrás do que a gente quer. O professor não pode correr atrás da gente falando “faz isso, faz isso”, a gente é que tem que procurar ele pra tirar nossas dúvidas e prestar atenção no que ele tá falando.

[...]

Excerto nº.40

[...]

P: O professor é importante para se aprender uma língua?

Marcos: Muito importante! Pra explicar a matéria, porque aprender uma língua sozinho é quase impossível. O professor é importante.

[...]

A imprescindibilidade do professor apontada pelos alunos está carregada da responsabilidade pelo aprendizado transferida para o professor. Essa responsabilidade leva o aluno a uma atitude comodista, que se satisfaz com o que o professor lhe oferece ou solicita, ele vê o professor como provedor. Pudemos constatar nas observações das aulas o quanto o professor é solicitado pelos alunos e o quanto ele tenta atendê-los em suas expectativas, oferecendo as respostas solicitadas; mas, ao mesmo tempo, desestimulando os educandos a assumirem uma postura mais autônoma e uma atitude passiva perante sua aprendizagem (ver excertos 39, 40 e 45).

A aprendizagem se torna um acordo tácito em que o aluno faz o que o professor pede e, em contrapartida, ganha sua *nota* para satisfazer seus pais e professores. O

aprendiz se torna um mero receptor dos conteúdos transmitidos pelo professor sem se responsabilizar por seu aprendizado adequadamente; perpetuando, assim, um hábito cultural que coloca em segundo plano a aprendizagem, desfavorecendo a autonomia do educando.

O professor de LE da escola regular não tem domínio do conteúdo.

Uma aluna do nível básico e uma do nível intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.41

[...]

P: O que você quer dizer quando você fala que a professora da escola regular não consegue te ajudar?

Paula: Ela dá explicações vagas, sabe. [...] eu fico boiando, ela não consegue passar a informação que eu preciso.

Aí, eu desisto. [...] eu chego em casa e pergunto pra minha tia. A minha sorte é que eu tenho minha tia pra me ajudar.

P: Na escola de línguas é assim também?

Paula: Não, a professora consegue resolver meus problemas.

[...]

“Para ensinar profissionalmente uma língua hoje o professor precisa mais do que uma competência espontânea implícita.” (Almeida Filho, 2006, p. 11). O profissional que se deseja deve atender exigências e expectativas do mercado e deve poder ajudar o aluno a aprender línguas. Uma competência comunicativa satisfatória é imprescindível, sem ela o professor fica desacreditado entre os alunos e, até mesmo, entre outros professores. Uma das conseqüências disso é a crença de que *o professor de LE da escola regular não tem domínio do conteúdo*. Além disso, essa crença pode ser conseqüência da falta de credibilidade do ensino de línguas na ER, levando-os a crer que um ensino fraco se deva única e exclusivamente por culpa do professor.

Podemos observar na fala de Paula o quanto ela se frustra ao perceber que o professor da ER não consegue ajudá-la a dirimir suas dúvidas, o que a leva a se calar e recorrer à tia ao chegar em casa. Tanto Paula quanto Luana demonstram uma atitude de descrédito em relação ao professor e ao ensino de inglês da ER (ver excertos 19 a 23), chegando a se omitirem em sala e procurarem auxílio fora de sala.

3.9.1.4. Crenças Envolvendo Estratégias de Aprendizagem e Materiais de Ensino

No decorrer da análise de dados, percebemos que os participantes deste estudo demonstraram algumas crenças sobre estratégias de aprendizagem e sobre materiais de ensino. Reconhecemos que poderíamos ter agrupado essas com as crenças sobre aprendizagem, contudo, preferimos deixá-las destacadas por apontarem características mais intimamente relacionadas às estratégias e aos materiais.

Fazer as tarefas de casa é importante para se aprender LE.

Todos os alunos exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.42

[...]

P: Você faz todos os deveres de casa?

Maomé: Hum-hum. Os da escola (ER) também. [...] Eu estudo o que a professora passa, só isso. [...] quando é prova, eu leio, não refaço os exercícios, só leio. [...] Eu estudo mais pras provas. [...]

P: O que você faz para melhorar seu inglês?

Maomé: Eu faço os deveres.

P: Nada além disso?

Maomé: Não.

P: Você estuda inglês da mesma forma que estuda português, química, física?

Maomé: É.

P: Você não acha que deveria estudar de forma diferente?

Maomé: Eu acho, mas eu não faço.

P: Como deveria ser?

Maomé: Não sei.

[...]

Excerto nº.43

[...]

Júlia: Fazendo o dever eu aprendo muita coisa também.

P: Qual é o seu jeito de estudar?

Júlia: O meu jeito de estudar é o jeito que todo mundo estuda. Você tem que ter vontade de estudar, pega os livros, silêncio total e estudar pra valer. [...] Toda vez que tem (tarefa), eu chego em casa e faço. [...] Tanto

pra inglês, quanto pra português ou matemática, eu estudo igual.

[...]

Excerto nº.44

[...]

P: Você faz as tarefas todos os dias?

Paula: Sim, logo depois que eu chego em casa.

[...]

Excerto nº.45

[...]

P: Você faz todas as tarefas que a professora passa?

Márcia: Faço.

P: Você ouve música enquanto estuda?

Márcia: Só quando eu tô fazendo tarefa, quando é pra estudar mesmo, pra uma prova, não.

P: Fazer as tarefas não é estudar?

Márcia: É, só que estudar antes de uma prova, de um teste é diferente.

P: Você estuda de um jeito diferente?

Márcia: Acho que sim, acho que tarefa a gente leva meio assim (não muito a sério).

[...]

P: Como você tenta aplicar o que aprendeu em sala quando está fora dela?

Márcia: Fazendo as tarefas.

P: Você faz além do que o professor manda?

Márcia: Acho que eu só fico no que o professor manda. Às vezes a gente não fica com vontade.

[...]

Excerto nº.46

[...]

P: No questionário, você disse que faz todos os deveres de casa. É isso mesmo?

Manoel: É. Sempre faço.

[...]

Excerto nº.47

[...]

P: Você sempre faz as tarefas?

Marcos: Quase sempre eu faço. Quando eu não faço é porque eu deixo pra última hora e aí eu esqueço, é falta de programação.

P: Isso te prejudica?

Marcos: De vez em quando atrapalha, porque você aprende no exercício. Na hora da aula, você fica perdido.

[...]

É consenso, entre os participantes da pesquisa, a importância das tarefas de casa para o aprendizado de LE. Todos, sem exceção, têm a consciência de que somente a sala de aula não lhes garante sucesso no aprendizado de uma língua. Muitos deles fazem a maioria das tarefas. Todavia, os aprendizes se limitam a fazer somente o que foi designado pelo professor (ver excerto 42 e 45) e as tarefas não vão além de exercícios de cunho estrutural, geralmente do livro de exercícios ou de gramáticas (ver excerto 43 e 45). Isso demonstra que a abordagem do LD e do professor podem influenciar as ações dos alunos. As tarefas relacionadas ao LD são, em sua maioria, estruturais, não sugerem qualquer tipo de interação com terceiros, o que poderia ajudá-los no desenvolvimento da competência comunicativa. Já o professor, muitas vezes despreparado para ajudar seus alunos a aprenderem, limita-se a indicar tarefas do LD para serem feitas em casa. Soma-se também a isso a cultura de aprender dos alunos que os faz agir de acordo com suas experiências educacionais. Fazem dessa maneira, por ser, com raras exceções, a única forma de estudar que de fato conhecem (ver excerto 42). Os alunos lançam mão de sua competência implícita, do conhecimento que têm disponível e fazem o que podem ou o que estão dispostos a fazer (excerto 45).

Barcelos (1995) afirma que o professor influencia as crenças do aluno que opta entre continuar com práticas escolares fruto de sua experiência anterior ou seguir o discurso do professor (que contenha alguma nova forma de conduta de aprendizagem). Perpetuam-se, na maioria das vezes, formas de estudar fundamentadas na abordagem estrutural centrada no professor e no aluno, ignorando-se a natureza social da língua. Nos excertos 42 e 43 constatamos que os alunos estudam LE como se fosse qualquer outra disciplina. Mantém-se a responsabilidade do professor pelo aprendizado, sustentando o comodismo dos alunos que afirmam somente fazer as tarefas de casa (ver excerto 45) e estudar unicamente nos períodos de prova (ver excerto 45, 48, 49, 51). A prova é, aliás, uma outra grande força, além do professor, que os leva a estudar. Estudar está diretamente ligado às avaliações, mas, mesmo assim, os aprendizes restringem-se a ler os conteúdos do livro texto e a refazer os exercícios do livro de exercícios e de gramáticas.

Outra observação feita por nós é que, para os alunos, fazer as tarefas de casa é diferente de estudar para as provas. Por estarem prestes a serem avaliados, eles estudam com mais seriedade nos períodos de prova. Quando fazem as tarefas de casa, eles têm uma atitude

mais comodista e indolente em relação às tarefas. Quando há provas, uma atitude mais responsável e séria é assumida por eles, mesmo que seja dentro das limitadas formas de estudar que têm à sua disposição (ver excertos 45, 49, 51). Esses fatos demonstram a necessidade de se implementar a formação de alunos, colocando à disposição deles alternativas que possam produzir resultados mais satisfatórios.

Estuda-se somente no período de provas.

Cinco alunos do nível básico e quatro do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.48

[...]

P: Quando é que você estuda em casa?

Maomé: Às vezes, só quando eu tenho prova.

[...]

Excerto nº.49

[...]

P: Você disse que estuda mais na semana de provas. Você acha que não precisa estudar em outros momentos?

Júlia: Não, é porque tudo que os professores passam é pras provas. Aí, eu junto tudo, e na semana de prova eu já estudo tudo [...] porque se eu estudar bem antes, eu esqueço. Aí eu procuro estudar bem perto da prova.

[...]

Excerto nº.50

[...]

P: Quando vocês estudam em grupo, vocês dão ênfase a quê?

Paula: No conteúdo da prova. Se amanhã tem prova, então vamos estudar o conteúdo da prova, [...] a gente estuda gramática.

[...]

Excerto nº.51

[...]

Marcos: Eu só estudo no período de prova.

P: Estudar inglês da mesma forma que se estudam outras matérias ajuda?

Marcos: Não, estudar outra língua é diferente, porque é outra coisa, eu não sei explicar. Inglês é mais diferente

das outras coisas. [...] É mais parecido com o ensino de português, ensino de língua, só que a língua portuguesa é uma língua que você já conhece, já é acostumado com ela. O inglês é uma língua nova. Quando você vai aprender português, você raciocina em português, quando você vai aprender inglês, muitas vezes você raciocina em português, aí é muito diferente.

[...]

Estudar somente para as provas é uma crença que contradiz a anterior (*Fazer as tarefas de casa é importante para se aprender LE*). Isso se dá pelo fato de os alunos não considerarem o fazer as tarefas de casa como uma forma de estudar. Ao mesmo tempo em que dizem estudar mais nos períodos de prova, eles admitem fazer as tarefas de casa com frequência, o que foi confirmado pelas professoras.

Para os alunos, o ato de estudar está diretamente ligado às avaliações (excertos 48 a 51) e envolve uma postura mais comprometida e procedimentos diferenciados. Ao fazer as tarefas de casa, os alunos fazem os exercícios (geralmente estruturais) indicados pelo professor e assumem não prestar a devida atenção devida aos exercícios (ouvem música e assistem a programas de TV ao mesmo tempo em que fazem as tarefas). Quando estudam para as provas, assumem uma atitude diferente, de maior devotamento, preferem estudar sozinhos (excertos 27 e 28) e sem as interferências da TV e de músicas. Apesar da maior dedicação, mantêm o uso de procedimentos de valor limitado para aquisição da competência comunicativa, simplesmente lêem ou relêem os conteúdos do bimestre/semestre, fazem as revisões estruturais prescritas pela professora e/ou refazem os exercícios do livro de exercícios.

Os alunos conservam, inconscientemente, a cultura de aprender que está tacitamente legitimada pela sociedade (Almeida Filho, 2002), alimentando as expectativas normativas advindas dessa cultura (Barcelos, 2006, confirmando Almeida Filho, 1993). Eles estudam assim não só por acreditarem ser esta a maneira correta de fazê-lo, mas também porque seu meio social avaliará e aprovará sua ação.

Aprender é decorar.

Todos os alunos do nível básico e cinco do nível intermediário exteriorizaram

essa crença.

Excerto nº.52

[...]

P: Você disse que só consegue fazer as provas se decorar?

Paula: É, tem algumas coisas que realmente só decorando [...] tipo verbo, tem algumas coisas também, [...] essas coisas de quando usar, quando não usar. Só decorando se não, não sai nada.

P: Mas, e depois que você decora?

Paula: Algumas coisas ficam, outras não.

P: Quem te ensinou a decorar?

Paula: Foi minha mãe. [...] eu leio, aí eu fico (..) (decorando) aí eu olho (o livro) e vejo se é isso aí.

P: Mas, você decora o quê?

Paula: Regras. [...] eu decoro só as regras mesmo.

[...]

Excerto nº.53

[...]

Dinter: Teve um projeto (trabalho apresentado oralmente) que eu decorei todo, eu sou bom pra decorar. Só que eu nem sabia o que tava falando, mas a professora fazia assim com a cabeça (sinal de afirmação) e eu continuei até o fim, sem ela saber que eu tinha decorado tudo e não sabia nada do que tava falando.

[...]

Sabemos que a utilização de estratégias como repetição em voz alta, escrita e leitura podem levar à memorização. Essa técnica é de grande utilidade para o aprendiz de LE quando empregada de forma estruturada, metódica e quando envolve a participação consciente do aprendiz, levando-o a assimilar a informação, incorporando-a aos conhecimentos anteriores e tornando-a útil em momento oportuno. No entanto, a memorização (“decoreba”) é interpretada por muitos como pouco aproveitável no médio e longo prazos. Decorar, para os participantes deste trabalho, é um recurso utilizado com o intuito de obter benefícios momentâneos. Depois de algum tempo, o conteúdo ou conhecimento decorado se desvanece e nada ou quase nada é assimilado. A não-orientação para o uso de estratégias de forma adequada leva os aprendizes a usarem-nas equivocadamente, tirando pouco ou nenhum proveito deles.

Houve o relato de aluno que afirmou não saber o que estava falando durante uma apresentação oral em que havia decorado todo o texto. Simplesmente, disse suas falas e

ganhou sua nota (ver excerto 53). Outros alunos, apesar de usarem o procedimento decorar em seus estudos, têm consciência de que essa estratégia não é uma boa forma de se adquirir conhecimento e ainda menos de desenvolver competências úteis. Essa atitude antagônica dos alunos em relação ao ato de decorar ratifica o estudo de Espinosa (2006) ao afirmar que o caráter implícito das crenças e das atitudes permite a coexistência potencial de crenças contraditórias na mente do indivíduo.

Decorar está tão presente em nossa cultura de aprender que, mesmo observando a inutilidade do procedimento, os alunos lançam mão dele talvez por comodismo, por ser o que eles estão acostumados a fazer, por desconhecerem estratégias que possam ajudá-los na aquisição de conhecimentos, ou simplesmente para conseguir uma nota para aprovação. Este último procedimento está estreitamente ligado às perspectivas normativas dos outros, ou seja, como o indivíduo vê a avaliação de terceiros, familiares, amigos e instituições (Ajzen, 1991 apud Espinosa). Decora-se para obter uma nota, tem-se a aprovação de terceiros e depois tudo (ou quase tudo) se apaga da mente. Podemos observar essa contradição na crença apresentada logo abaixo. A não ser por Júlia e Manoel, que dizem não gostar de decorar, todos os outros afirmam usar esse recurso, mas não acreditam em sua eficiência (ver excertos 54 a 57). Ou seja, essa é uma crença que também permeia igualmente ambos os níveis e está poderosamente arraigado em nossa cultura de aprender. Apesar da percepção de sua ineficiência, ela permanece.

Decorar não adianta.

Três alunos do nível básico e três do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.54

[...]

P: Você disse que não gosta de decorar.

Júlia: Não, porque às vezes, você memoriza tanto que depois dá um branco. Eu gosto muito de ler em voz alta, eu aprendo e entendo melhor.

[...]

Excerto nº.55

[...]

P: Você acha que decorar ajuda?

Paula: Em uma parte sim, mas em outra não. Eu memorizo só pra fazer a prova e, depois, metade vai pro espaço.

[...]

Excerto nº.56

[...]

P: Você gosta de decorar?

Márcia: Não, eu prefiro entender. É diferente, nunca é a mesma coisa. Você tem que ver o que acontece, o contexto e entender.

[...]

Excerto nº.57

[...]

Manoel: Eu prefiro lembrar. Decorar não. Decorar não dá certo.

P: Por quê?

Manoel: Porque você fica com uma coisa só na cabeça e quer decorar certinho que nem tá no texto, aí você se atrapalha. Eu acho. É melhor você lembrar.

[...]

Como podemos ver nos excertos acima (ver também excerto 81), os alunos percebem que decorar não é proveitoso, mas a exigência de se obter boas notas e o desconhecimento de outros procedimentos que possam ajudá-los forçam os aprendizes a utilizar esse procedimento volátil e efêmero.

Aprende-se LE traduzindo.

Três alunos do nível básico e três do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.58

[...]

P: você traduz um texto inteiro?

Paula: É, eu tento traduzir ele todo.

P: Por quê?

Paula: Não sei, curiosidade [...] nessas férias de julho, não tinha nada pra fazer, eu fui traduzindo um monte de

textos.

P: Isso te ajuda?

Paula: Acho que sim, eu sou muito curiosa. Eu tô igual menino (criança) que tá aprendendo a ler. Tudo que eu vejo na minha frente em inglês eu quero ler. [...] eu fui lendo, fui começando a traduzir [...] daí que eu fui pegando gosto pela coisa.

[...]

Excerto nº.59

[...]

Marcos: No ensino médio (Marcos é aluno do ensino fundamental) é quase só texto, traduzir texto.

P: Você acha que traduzir ajuda?

Marcos: Eu acho. Ajuda com vocabulário, no entendimento.

P: Gramática também?

Marcos: Gramática não. Acho que uma coisa que você não sabe, não aprende traduzindo texto. [...] Pra reforçar, talvez.

[...]

Apesar de a tradução poder permitir experiências genuinamente comunicativas (Ridd, 2000 apud Bandeira, 2003), traduzir, para os participantes dessa pesquisa, reproduz procedimentos tipicamente estruturais. Os alunos fazem a tradução, muitas vezes literal, de músicas e textos individualmente, sem compartilhar com outros sua experiência. Este é mais um procedimento usado pelos alunos que não envolve interação com terceiros, focalizando somente o aspecto formal da língua. Os conhecimentos dos alunos sobre o aprendizado de LE são limitados e suas crenças, suas noções preconcebidas sobre como se aprende uma língua, se equivocadas, podem dificultar o processo de aprendizagem (Horwitz, 1998). No caso, a tradução, como feita pelos alunos participantes desta pesquisa, pode se tornar um processo enfadonho e difícil, desestimulando-os.

A crença de que se aprende inglês traduzindo é admitida por 50% de todos os alunos participantes desta pesquisa. Ela tem respaldo nas ações do professor da escola regular, onde essa prática é muito comum (ver excertos 58 e 59) e, apesar de a escola de línguas onde ocorreu este estudo não lançar mão dessa prática, os alunos já trazem esse procedimento incorporado à sua rotina habitual de aprender, à sua cultura de aprender. Sabemos das diferenças nos estilos de aprendizagem dos alunos e, a despeito de não estarmos de acordo com a forma como esse procedimento é feito nas ERs, percebemos que essa crença desencadeia na aluna uma atitude estimuladora, que a faz querer saber e fazer mais e mais

(excerto 58).

Escrever as palavras como são pronunciadas é bom para fixar a pronúncia.

Três alunos do nível básico e um do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.60

[...]

P: Você disse que escreve a pronúncia das palavras do jeito que você fala, é isso?

Paula: É. Por exemplo, quando tem uma palavra que eu não sei, *husband*, por exemplo, eu escrevo, não do jeito que tá escrito, mas do jeito que eu falo.

P: Quem te ensinou a fazer isso?

Paula: A minha tia.

[...]

Escrever as palavras como são pronunciadas é bom para fixar a pronúncia é uma crença genuinamente advinda de segundos (professores e familiares). Tanto Paula (excerto 60) quanto Márcia foram influenciadas por segundos, a tia e mãe respectivamente, no caso de Helaine e Brian Potter, pela professora. Todas as pessoas que influenciaram estes alunos estudaram inglês em cursos de línguas, o que nos faz concluir que, possivelmente, também foram influenciados por outros. Provavelmente, esses parentes e professores se utilizaram dessas experiências anteriormente, quando eram alunos de inglês. A crença *Escrever as palavras como são pronunciadas é bom para fixar a pronúncia* permite o emprego de procedimento que se perpetua através da tradição acrítica e pouco exploradora das perspectivas mais promissoras.

Deve-se estudar escrevendo.

Todos os alunos do nível básico e quatro do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.61

[...]

P: Como você revisa a matéria?

Júlia: Depois de ler tudo, eu pego os tópicos principais e escrevo perguntas, depois eu respondo.

P: Quem te deu essa dica?

Júlia: A dica é da minha mãe, foi com ela que eu aprendi a estudar assim: escrever e, depois, responder e que ajuda muito.

[...]

Excerto nº.62

[...]

P: Quando você estuda, você refaz os exercícios? Você apaga para fazer de novo?

Paula: Não, eu copio em outra folha e tento fazer de novo e se eu não entendi, eu leio mais.

P: Quem te ensinou a fazer assim?

Paula: A minha tia [...] ela me explica e fala “você vai apagar os exercícios e fazer de novo pra ver se você entendeu”. [...] eu fico imaginando o que vai cair na prova, eu elaboro alguns exercícios pra mim, ou então minha tia elabora, aí eu faço.

[...]

Excerto nº.63

[...]

P: Como você faz as revisões?

Márcia: Eu escrevo para fixar mais, eu escrevo uma sentença, um exemplo.

P: Você refaz os exercícios?

Márcia: Refaço. Às vezes, eu tampo (as respostas) e refaço. [...] eu faço quadros de conteúdos com categorias, verbos [...].

P: De onde você tirou isso?

Márcia: Não sei.

P: Será que pode ter sido influência da maneira que estuda português?

Márcia: Acho que pode ser.

P: O que mais te ajuda a aprender?

Márcia: Acho que são as anotações.

[...]

O ato de estudar, de acordo com nossa observação, ocorre principalmente através de registros escritos. Desde início da vida escolar, estudamos escrevendo. Nossos pais e professores não se satisfazem em ver um aluno estudando de outra forma que não escrevendo. Podemos observar essa influência nas falas de Júlia, Paula e Márcia (excertos 61, 62 e 63). Além destes, Luana e Dinter também revelaram usar esse procedimento. Luana foi

influenciada pela mãe, que a aconselhou a fazer desta forma, Dinter, por professores. Assim, somos forçados e habituados a estudar todos os conteúdos, indistintamente, escrevendo, ignorando as particularidades do ensino-aprendizagem de línguas.

A falta de informação sobre como se aprender LE por parte dos agentes envolvidos nesse processo (incluímos aí pais, alunos, professores e instituições, principalmente dos três últimos) impede o confronto das crenças pessoais dos alunos com a nova informação e, conseqüentemente, uma transformação dessas crenças.

Apesar de essa crença parecer ser mais forte entre os alunos iniciantes, atribuímos o uso desse procedimento ao estilo de aprendizagem dos alunos, que afirmaram estudar dessa forma em outras ocasiões e quando estudam outras disciplinas. Mais uma vez, vemos que a visão de língua compartilhada pelos participantes desta pesquisa enfatiza a forma em detrimento de seu caráter social, tão importante para o desenvolvimento da tão almejada competência comunicativa.

Errar faz parte do processo de aprendizagem.

Todos os alunos exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.64

[...]

P: Como você se sente quando a professora te corrige?

Maomé: Eu errei, né. É porque eu não sabia mesmo, aí eu vou tentar me corrigir.

P: Você acha que o professor te corrige para te punir?

Maomé: Não. É pra me ajudar, né.

[...]

Excerto nº.64

[...]

Júlia: Antes eu me escondia pra não ler. Agora eu parei de fazer isso. Errar é normal.

P: Como você fez para superar isso?

Júlia: Eu superei porque o curso (EL) que eu tô fazendo agora me ajudou muito a superar, porque me ensinou coisas além do que eu sabia e agora eu não tenho mais vergonha de falar. Se eu errar é porque eu não sei

mesmo, não tem como eu saber. Se eu errar, eu vou achar normal, antes não porque eu errava toda hora.

P: Como você se sente quando o professor te corrige?

Júlia: Antes eu me sentia muito frustrada, agora não, agora eu me sinto normal, tá me ajudando. Como se diz “errar é humano”, se não me corrigir, eu vou ficar errando.

P: O que fez você mudar esse sentimento?

Júlia: A vontade de aprender e o professor ajudaram muito.

[...]

Excerto nº.65

[...]

P: Quando o professor te corrige, como você se sente?

Paula: Eu sou muito tranqüila, levo tudo na brincadeira.

P: Na escola de línguas, você fica chateada com as correções?

Paula: Na escola de línguas é engraçado, eu não tenho vergonha de perguntar.

P: E quando o professor te corrige?

Paula: Não, eu tô ali é pra aprender, é igual a todo mundo.

[...]

Excerto nº.66

[...]

P: Quando o professor te corrige, como você se sente?

Márcia: Sinto que é preciso, porque a gente não sabe tudo.

[...]

Excerto nº.67

[...]

P: Quando o professor te corrige, como você se sente?

Manoel: O professor nunca me corrigiu de forma grosseira. O que ela me corrige é porque eu não sabia mesmo.

[...]

Excerto nº.68

[...]

P: Quando o professor te corrige, como você se sente?

Marcos: Não acho ruim, acho até bom. Ele quer me ensinar.

[...]

Excerto nº.69

[...]

P: Como é para você ser corrigido em sala?

Dinter: Às vezes eu fico sem jeito porque a professora me corrige o tempo todo, eu acho que tudo que eu falo tá

errado, e quando os colegas riem de mim. Hoje, eu não ligo mais pra isso, mas antes eu ficava chateado.
[...]

A atitude externada nessa crença é bastante positiva por não ser impeditiva da aprendizagem e sim estimulativa. É uma atitude de perseverança, pois, apesar do possível constrangimento que poderia gerar, os alunos vêem o *feedback* como necessário para seu crescimento. O erro é visto como um processo natural da aprendizagem; através do qual, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua. Todos os alunos que participam desta pesquisa acreditam que errar faz parte do processo de aprendizagem e reconhecem a necessidade de serem corrigidos quando isso ocorre. No início do curso, eles se sentem um pouco constrangidos, como podemos ver na fala de Júlia (excerto 65) que se escondia da professora para evitar ler. Com o passar do tempo, há uma compreensão de que o professor não tem a intenção de agredi-los ou diminuí-los perante a turma, mas sim de ajudá-los. Ressaltamos o bom senso e a sensibilidade das professoras participantes desta pesquisa ao corrigirem seus alunos. Aqui, o retorno (*feedback*) corretivo é mais bem aceito, parece-lhes mais natural e passa a contribuir com o processo de aprendizagem.

Não obstante, há ainda alunos do nível intermediário que se incomodam (menos que no início do curso) com correções muito freqüentes. Dinter e Carla, alunos do nível intermediário, ainda demonstram algum desconforto quando os colegas de sala e também o professor os corrigem contundente e continuamente. Observa-se, neste caso, uma inabilidade da professora em gerenciar o comportamento dos colegas de turma no tocante à qualidade das correções geradas em sala, ou seja, falta maior monitoração de como e com que freqüência isso é realizado. Precisamos considerar se o aluno aceita ou não ser corrigido em público e/ou pelos colegas. É o caso de Dinter (excerto 69) que se sente constrangido com o excesso de correção da professora e com o desdém de seus colegas, que chegam a rir e fazer piadas a seu respeito. Um *feedback* corretivo, tanto do professor quanto dos colegas, pode ser muito positivo desde que se observe a receptividade dos alunos, o momento adequado e a intenção de quem o promove.

Aprende-se mais quando se estuda com quem sabe mais.

Dois alunos do nível básico e quatro do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto n.º.70

[...]

P: Como você faz para tirar suas dúvidas?

Júlia: Eu procuro tirar minhas dúvidas com a professora porque se eu não sei, o colega também pode não saber.

[...] o grupo que eu procuro pra estudar é o que se interessa mais pelo assunto, que sabe mais do assunto.

[...]

Excerto n.º.71

[...]

P: Quando vocês estudam juntos, como é que vocês fazem?

Paula: Alguém olha e vê se tá errado, aí a gente tenta fazer de novo.

P: Esses colegas seus já estudam inglês?

Paula: Todos eles fazem inglês, tão num nível bem avançado, intermediário 2 ou mais.

[...]

Excerto n.º.72

[...]

Dinter: Quando eu vou estudar com alguém, essa pessoa tem que saber mais que eu.

P: Como é que você sabe se alguém sabe mais que você?

Dinter: Eu faço umas perguntas pra ele sobre o que eu já sei e vejo. Se ele conseguir responder o que eu já sei eu penso: esse cara sabe!

[...]

Este é um procedimento utilizado por 50% dos participantes desta pesquisa. Eles crêem que, quando se estuda com quem sabe mais, aprende-se mais e não conferem crédito a um colega cujo nível de conhecimento julgam ser igual ou inferior ao deles. Essa crença parece estar apoiada na visão que se tem de professor, alguém que possui mais conhecimento que os alunos, que tem a chancela para transmitir ensinamentos. Ou seja, *só poderá me ajudar quem souber mais do que eu*. Constatamos nos excertos que os alunos, como no caso do Dinter (excerto 72), chegam a testar os colegas antes de aceitarem sua ajuda. Para eles, o companheiro de estudos deve, no mínimo, saber o que ele sabe e um pouco mais, caso contrário não aceitam a cooperação de outrem. Neste momento, numa busca implícita

por conhecimento, os alunos assumem o papel de avaliador e juiz para decidir quem poderá dividir com eles seus momentos de estudo.

Essa crença, a nosso ver, parece ter validade, pois em nossa cultura é senso comum a imagem de superioridade intelectual de quem se coloca na posição de repassar ensinamentos ou de um instrutor. Ou seja, fica difícil estudar com alguém que provavelmente não tenha muito a oferecer. Para que o aluno se submeta à orientação de outrem, ele precisa perceber que pode obter algo em troca - o conhecimento desejado-, que, para os alunos participantes desta pesquisa, se refere ao conhecimento formal da língua.

Escapa à visão dos alunos a importância da interação no aprendizado de línguas. Estudar com outras pessoas, aqui, significa receber informações sobre o funcionamento formal da língua. Mesmo se confiássemos na capacidade de o aluno avaliar a quantidade/qualidade de conhecimento que alguém possa ter, ainda assim, estudar de forma interativa e cooperativa poderia ser mais profícuo, mesmo que esse alguém não seja “tão bom” como gostaríamos. Não se pode responsabilizar o aluno por essa postura se, em nossa cultura, estuda-se tão somente com um fim (ser aprovado nas avaliações) e, para isso, se precisarmos do auxílio de alguém, que seja de quem consideramos melhor preparados que nós. Para se modificar essa postura, é necessário abrir caminho para a formação de alunos, explicitando uma macro-estrutura do processo de aprender, avaliá-la e encontrar, junto aos alunos, caminhos que possam nortear um processo de aprendizagem que viabilize ações concretas de aprender com a qualidade esperada.

A internet contribui para o aprendizado de LE.

Um aluno do nível básico e três do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto n°.73

[...]

P: O que você faz na internet para estudar inglês?

Paula: É pura curiosidade. Eu entro nos *sites* em inglês e vou tentando ler, tentando traduzir, coloquei meu

*Orkut*⁵⁴ em inglês também.

P: Você tenta trocar recados em inglês também?

Paula: Não, aí não, não cheguei nessa fase ainda não.

[...]

Excerto nº.74

[...]

P: Você usa o computador ou a internet para estudar inglês?

Márcia: Às vezes, eu entro em alguns *sites* em inglês.

P: Mas, para estudar inglês?

Márcia: Não, mais pra informação.

[...]

A tecnologia tem colocado à disposição de todos ferramentas que podem ser de grande utilidade. A internet, por exemplo, oferece muitas possibilidades para o aluno de LE adquirir conhecimentos e interagir com pessoas com as quais jamais imaginariam poder se relacionar. A interação através desse instrumento pode ocorrer de diversas formas, entre elas a escrita e a oral. Para tanto, os alunos crêem ser necessário ter um bom domínio da língua. Percebemos que somente alunos do nível intermediário (os bons alunos) usam esse recurso, pois já têm um pouco mais de autoconfiança para se lançarem nessa aventura. Eles o fazem quando se sentem capazes e com o intuito de adquirir conhecimento/informação, principalmente para trabalhos escolares e também por eventual curiosidade, não unicamente para estudar inglês. Constatamos, através dos dados, que os alunos que não têm bons prognósticos do intermediário e os alunos do nível básico não utilizam esse procedimento por julgarem não ter autoconfiança e conhecimento suficiente para tal e, quando usam, lançam mão de recursos como tradutores e ferramentas para baixar arquivos de música e vídeo.

Ao longo da pesquisa e com base em nossa experiência, constatamos que os alunos que usam procedimentos mais interativos são, geralmente, os que apresentam melhor desempenho. Os alunos iniciantes e os com baixo desempenho tendem a se resguardar em momentos de exposição como no caso dos que exigem comunicação interpessoal, seja de forma direta (sem intermédio de aparelhos e/ou tecnologias) ou indireta (por intermédio do computador ou de outros dispositivos).

⁵⁴ *Orkut* é o nome de um *site* de relacionamentos na internet (www.orkut.com).

O dicionário é útil e confiável.

Três alunos do nível básico e todos do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto n.º.75

[...]

P: Você usa o dicionário?

Júlia: Dicionário, eu uso sempre.

P: Você não tem preguiça?

Júlia: Às vezes eu tenho, mas tem que olhar, né!

[...]

Excerto n.º.76

[...]

Manoel: Eu uso o dicionário até bastante, não quando eu tô lendo, quando eu tô fazendo exercícios. Quando eu tô lendo, eu uso o contexto, senão, atrapalha.

[...]

Excerto n.º.77

[...]

Luana: Eu uso o dicionário pra olhar as palavras que eu não sei.

[...]

Excerto n.º.78

[...]

P: Você usa muito o dicionário?

Marcos: Uso o do computador. Eu deixo ligado.

P: Quando você está estudando, lendo um texto, você disse que traduz só as palavras que não entende. Por quê?

Marcos: Eu pego pelo contexto. Se eu não consigo, eu procuro no dicionário, se ainda assim eu não der conta, eu pergunto pra minha irmã, se ela não souber, eu deixo pra perguntar pra professora.

[...]

O uso do dicionário é bastante estimulado no ensino de línguas (LM e LE). Todas as listas de materiais de escolas regulares têm o dicionário (de português e de LE) como item obrigatório. Nas escolas de línguas não poderia ser diferente. No início do curso, os professores indicam um dicionário para os alunos. Ou seja, ter um dicionário tornou-se

tradição no ensino-aprendizagem de línguas, é parte da cultura de aprender línguas, e está tacitamente aceita sua validade. Lembramos que muitos desses alunos também afirmaram utilizar dicionários eletrônicos e da internet (consideramos todos como dicionários, indistintamente).

Dos alunos que usam o dicionário, somente uma (Nicole) tem consciência de ter sido influenciada por alguém, o irmão. Os demais alunos não souberam dizer quem os influenciou a usar o dicionário.

Em nossa pesquisa, 75% dos participantes afirmaram usar o dicionário⁵⁵ e demonstraram confiança em seu conteúdo. Entre os usuários do dicionário, 2/3 são do nível intermediário. Isso demonstra que quanto mais avançado o nível dos alunos, mais eles sentem a necessidade de usá-lo, o que se justifica pelo vocabulário mais amplo contido nos textos lidos por eles, bem como em seus livros didáticos.

Temos convicção de que o uso do dicionário deve ser estimulado, afinal ele também é importante fonte de insumo e ajuda na resolução de questões surgidas no dia-a-dia dos alunos.

O livro didático é importante fonte de insumo.

Três alunos do nível básico e dois do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.79

[...]

P: Qual é a forma mais proveitosa de estudar para você?

Maomé: É fazendo os exercícios do livro.

[...]

Excerto nº.80

[...]

⁵⁵ Não se questionou a habilidade do aluno ao usar o dicionário ou a situação de uso desse recurso, pois este não é o foco deste trabalho.

P: Você consulta os livros?

Júlia: O livro é o melhor professor. Tem livro que é muito bom, explica muito. Eu procuro ver (estudar) no livro porque não tem ajuda aqui em casa, aí eu vejo no livro.

P: Você acha que o livro é melhor que o professor?

Júlia: Não, às vezes o professor esquece alguma coisa e no livro tem tudo. [...] Meu professor de matemática disse que o livro é o melhor professor. Ele dizia que mesmo sem passar dever, era melhor você fazer mais pra poder aprender.

[...]

Excerto nº.81

[...]

P: O livro didático te ajuda?

Paula: O livro da escola (ER) é bonzinho, tem umas regrinhas. O da escola de línguas é diferente, tem mais diálogo, mais interação.

P: Qual te ajuda mais?

Paula: O do curso (EL). Por que com exercício de gramática eu decoro, mas não aprendo. No outro (LD da EL) eu aprendo.

[...]

Excerto nº.82

[...]

P: Você consulta o livro didático quando estuda?

Márcia: Sim. Principalmente quando tem aqueles quadradinhos amarelos (resumos gramaticais). Quando eu vou estudar, eu dou muita importância a eles.

[...]

Excerto nº.83

[...]

Manoel : Quando eu faço revisão, eu faço as unidades do livro que são de revisão, quando eu estudo pra prova.

[...]

Devem ser raras as escolas de línguas que não adotam um livro didático. Quando se decide estudar uma LE numa escola de línguas, uma das primeiras informações que o candidato a aluno ou seus responsáveis desejam saber é qual o livro didático adotado pela instituição. Ou seja, podemos concluir que o LD é culturalmente bem aceito nos meios onde se aprende LE. Muitas vezes, chega a ser indispensável, uma vez que os próprios alunos e responsáveis estranham instituições que não adotam um LD.

Os alunos acima externaram mais claramente a importância que o livro didático tem para eles (excerto 80). Os outros alunos, apesar de não declararem abertamente a importância do LD da EL em seu processo de aprendizagem, demonstraram, através das suas ações, quão essencial o livro se revela para eles. Para a maioria, o livro é uma das únicas fontes de insumo disponíveis no momento de estudar LE em casa. Não obstante, muitos alunos focalizam suas atenções nos resumos gramaticais e no vocabulário, o que confirma, mais uma vez, a visão de que língua é forma (excerto 82). Outro ponto a ser observado é que há alunos que declaram possuir maior confiança nos LDs adotados pelas EL, conforme podemos constatar na fala de Paula que afirma que o LD da ER é “bonzinho” e ensina regras, já o LD da EL realmente ensina. Acreditamos que a credibilidade do LD utilizado pela EL é, também, consequência da crença de que *a escola regular é mais fraca que a escola de línguas* e da maior credibilidade do professor da EL; pois, para o público, uma instituição confiável e com bons profissionais não adotaria um LD que não fosse apropriado. Não podemos esquecer que as ELs se valem do LD, religiosamente, como fonte principal de insumo e que as avaliações são elaboradas com base no livro, o que o coloca como um instrumento indispensável no seu funcionamento voltado para a aprendizagem da L-alvo.

O LD tem forte influência na abordagem do professor e também na do aluno, pois apresenta uma abordagem típica de ensinar e aprender dos autores (Almeida Filho, 2005) tida como autorizada e atual. A imposição da abordagem do LD pode, muitas vezes, causar interferências metodológicas e eternizar maneiras de ensinar e aprender incompatíveis com o aluno, com o professor e com a sociedade (Sternfeld, 1997). Orientar os alunos sobre concepções de aprender LE lhes propiciaria maior autonomia para entender características de aprendizagem trazidas pelo livro que fossem compatíveis ou incompatíveis com as suas para poder buscar configurações que tivessem mais afinidade com seu estilo de aprendizagem.

Aprende-se inglês através de músicas e/ou filmes.

Três alunos do nível básico e cinco do intermediário exteriorizaram essa crença.

Grande parte dos alunos crê que pode aprender inglês através de canções e filmes. Em princípio, poderíamos dizer que o intuito desses alunos, ao utilizarem canções, é de aprender vocabulário. Contudo, eles manifestam a intenção de compreender o texto da canção em sua totalidade. O dicionário pouco, ou nunca, é utilizado para elucidar vocabulário desconhecido, em vez disso, eles recorrem à internet e acessam as letras das canções já traduzidas para o português e confrontam sua interpretação com a tradução (excerto 88). Alunos com maior desenvoltura na língua acessam as letras já em inglês para que possam cantar as canções. Acreditamos que esses alunos usam a canção não só por acreditar que ela seja um meio eficaz para aprendizado, mas por ser prazeroso poder ouvir, entender e cantar as canções que fazem parte de seu dia-a-dia. Vejamos alguns excertos.

Excerto nº.84

[...]

P: Como é que as músicas te ajudam a aprender inglês?

Maomé: Entender as palavras melhor, na pronúncia também.

P: Filme legendado. Como isso te ajuda?

Maomé: Com a pronúncia. Você vê o cara falando e tem hora que dá pra você saber a palavra antes de aparecer a legenda.

[...]

Excerto nº.83

[...]

P: Como você aprende inglês com música?

Júlia: Eu procuro saber a tradução da música, aí, eu começo a aprender inglês dessa forma.

P: Você vê filmes também?

Júlia: É [...], legendado (em português). Eu vejo o que eles falam em inglês e acabo vendo a tradução. [...] Eu vou aprendendo a traduzir, como se escreve, como se fala, tudo.

[...]

Excerto nº.85

[...]

P: Você estuda com vídeos?

Paula: É eu tenho uns vídeos em inglês que eram do meu irmão [...] não sei se ele ganhou ou se minha mãe que comprou [...] de vez em quando eu dou uma olhadinha e aprendo textos, nome de frutas...

P: Você acha que isso te ajuda?

Paula: Acho que ajuda. Quando eu tô precisando de alguma coisa, assim, eu recorro a ele. [...] eu identifico as coisas e repito o que eles vão dando.

[...]

Excerto nº.86

[...]

Márcia: A gente ouve muitas músicas em inglês e quando a gente tá aprendendo, a gente ouve uma sentença e reconhece expressões.

P: Você memoriza as letras?

Márcia: Sim. Eu tenho muita facilidade com música.

P: E os filmes?

Márcia: Eu leio a legenda e quando eles falam mais devagar eu tento imaginar o que eles vão falar em inglês.

[...]

Excerto nº.87

[...]

Manoel: Eu gosto de ver entrevistas em inglês sem legenda, mas ainda é um pouco difícil. Com legenda em inglês já dá pra ver.

P: Você disse que isso te ajuda na pronúncia, é isso mesmo?

Manoel: É o que mais me ajudou.

[...]

Excerto nº.88

[...]

P: Você tem algum jeito de estudar vocabulário?

Marcos: Não. Às vezes, eu pego algum vocabulário escutando música. Às vezes eu tô na internet, eu entro no site, a tradução da música e a música original (em inglês) e fico vendo pra passar o tempo e aprendendo.

P: Você gosta de cantar em inglês?

Marcos: Cantar? Eu tenho muita vergonha, mas se eu tiver sozinho, eu canto.

P: Você disse que vê filme com legenda em inglês. Como você acha que isso te ajuda?

Marcos: Eu acho que é mais na pronúncia. Só que, quando dá meia hora de filme, eu não agüento mais.

[...]

Quando assistem a filmes, os alunos afirmam utilizar procedimentos diferenciados: com legendas em português, inglês e sem legenda (excertos 84, 86, 87 e 88). Os alunos iniciantes declararam utilizar legendas em português e comparar com o que ouvem em inglês. Segundo eles, é uma forma de adquirir vocabulário e também de aprender sua pronúncia. Uma aluna do intermediário disse usar legenda em português, mas tentando imaginar o que o personagem irá falar em inglês, ou seja, ela traduz a legenda para o inglês e compara sua tradução com a fala do ator (excerto 86). Esse procedimento exige um raciocínio

muito rápido e pode ser bastante cansativo. Outros alunos usam a legenda em inglês para aprimorar o vocabulário e fixar a pronúncia. Assistir a filmes sem legenda, segundo os alunos, é um desafio que pode auxiliá-los, uma vez que isso ajuda a trabalhar bastante a compreensão de linguagem oral. Durante as entrevistas, percebemos no olhar dos alunos (principalmente os do nível intermediário) uma grande satisfação em se perceberem capazes de conseguir assistir a entrevistas/filmes inteiros ou apenas trechos, o que é um grande incentivo para que persistam no longo aprendizado de LE. Esse sentimento desencadeia uma atitude de perseverança e também uma auto-confiança lingüística que reforça a teorização de Dörnyei (2005), na qual ele afirma que, em ambientes de LE, onde há dificuldades de se interagir com falantes nativos, a identificação do aprendiz pode ser direcionada para a língua-alvo ou para valores culturais e intelectuais associados à língua.

Com o avanço nos estudos, os alunos passam a utilizar mais e melhor esse procedimento. Como se pode observar, mais alunos do nível intermediário usam este procedimento. Isso decorre do fato de eles terem maior domínio da língua. Acreditamos que os alunos do nível básico, com o avançar do curso de línguas, venham a utilizar este procedimento de forma mais proveitosa.

Essa crença está implicitamente ligada ao desenvolvimento da compreensão oral, escrita e ao aprimoramento e fixação da pronúncia. Sua provável origem está nas práticas dos professores de LE, nos livros didáticos que já trazem em seu corpo atividades com músicas e vídeos e na facilidade gerada pela tecnologia, uma vez que podemos encontrar facilmente filmes, letras e canções na rede mundial de computadores, além do grande prazer proporcionado por essas atividades.

3.9.1.5. Crenças sobre o papel do aluno

Compreendemos que o aluno deve buscar se comprometer com o ensino da língua estrangeira e também desenvolver segurança em si mesmo para que consiga êxito na resolução das tarefas e no aprendizado de LE, ou seja, ele deve assumir o controle da interação quando necessário, comprovar se há entendimento e administrar as dificuldades quando se deparar com alguma.

Através das entrevistas, observamos que as crenças sobre o papel do aluno dos mencionados pelos informantes desta pesquisa são, em sua maioria, incompatíveis com suas ações. Essa coexistência potencial de crenças contraditórias acontece pelo caráter implícito de suas crenças e atitudes (Espinosa, 2006). Desconhecer o que se é e, conseqüentemente, não vislumbrar o que se poderia ser leva o aluno a usar somente sua competência implícita e não favorece o processo de aprendizagem. Passemos, portanto, à análise das crenças sobre o papel do aluno.

Todo mundo pode aprender inglês, é só se dedicar.

Quatro alunos do nível básico e todos do intermediário exteriorizaram essa crença.

Excerto nº.89

[...]

P: O que você acha que um aluno tem que fazer para aprender inglês?

Júlia: Tem que ter interesse pelo estudo. Tem gente que não se interessa e aí como é que vai aprender! Tem que correr atrás, né.

P: Você acha que há necessidade de se identificar com um nativo inglês ou americano para aprender essa língua?

Júlia: Não, porque tem gente que não tem opção (de escolher a língua que irá estudar), aí, como é que ela vai se identificar? Não tem como, tem que aprender.

P: Como você faz para aplicar o que você aprende na escola (EL)?

Júlia: Eu fico falando sozinha.

P: Todo mundo pode aprender inglês?

Júlia: Sim, todo mundo é inteligente, é só ter vontade de estudar e estímulo.

[...]

Excerto nº.90

[...]

P: O que você acha que um aluno tem que fazer para aprender inglês?

Paula: Estudar, né. Ter força de vontade, se você não quer não adianta nada. [...] tem que ler mais, sentar pra poder estudar tudo, eu acho que é assim.

P: O que é estudar?

Paula: Eu acho que é parar, ler, ler, ler, fazer exercícios. [...] Lá na escola (ER) eu fico traduzindo, é assim que eu estudo. No curso de línguas é falando. [...] quando eu estudo com os colegas, a gente fica explicando (explicando regras e vocabulário) uns para os outros.

P: Quando você estuda inglês, o que você faz que é diferente da forma que você estuda as outras matérias?

Paula: Não tem nada diferente. Até agora, eu não descobri a diferença não.

[...]

Excerto nº.91

[...]

P: Você acha que para se aprender inglês tem que ser inteligente?

Márcia: Acho que não, muito não. [...] Tem que praticar, prestar atenção.

[...]

Excerto nº.92

[...]

P: O que você acha que um aluno tem que fazer pra aprender inglês?

Manoel: Gostar e não pensar que é difícil. Você não pode pensar que não vai dar conta, senão você não vai aprender. Você tem que gostar, que ouvir alguma coisa em inglês ou ver algum filme em inglês, ler algum texto. Tem sempre que treinar um pouco, pegar um filme e não pôr legenda. [...] É só se dedicar. [...] você precisa gostar e ter motivação, aí você vai. Quando você tem facilidade em alguma coisa, você deixa ir, agora, o que você não sabe você tem que correr mais atrás.

P: E essas pessoas que não gostam de língua estrangeira e têm que aprender de qualquer jeito. Você acha que eles não aprendem?

Manoel: Aprende na marra. Depois você vai vendo que traz benefício você aprender alguma coisa. Pode não aprender gostando, mas, pelo menos, aprende a não desgostar. [...] Você tem que achar que você vai aprender.

[...]

Excerto nº.93

[...]

Marcos: Muitas vezes, eu estudo só em cima da hora, aí, eu estudo só o que eu tenho dificuldade.

P: O que você acha que um aluno tem que fazer para aprender inglês?

Marcos: Principalmente, prestar atenção na aula, porque se ele não prestar atenção na aula e depois for pegar o livro, aí ele tá *lascado*.

P: Participar da aula não é importante também?

Marcos: Participar? Acho que tirar suas dúvidas, principalmente.

P: De qual parte da aula que você mais gosta?

Marcos: Quando acaba (risos). Mas também quando a gente chega, tem um DVD com música que é bom.

P: Você acha que você poderia ser melhor aluno?

Marcos: Eu acho. Se eu me dedicasse mais, se estudasse mais.

[...]

Inicialmente, a crença de que todo mundo pode aprender inglês nos transmite a idéia de que os alunos vêem a língua inglesa como algo possível de ser aprendido independentemente da situação de aprendizagem (formal ou informal). Os alunos demonstram uma atitude otimista em relação ao aprendizado de LE. Acreditamos que isso se dê pelas facilidades tecnológicas e pelo aumento do número de pessoas que estudam línguas, o que nos aproxima da LE. Hoje, se tivermos acesso a um computador ligado à internet, teremos ao nosso dispor possibilidades diversas fontes de contato com uma LE, mesmo que não venhamos a interagir com outros. Essas novas possibilidades de se ter contato com LEs podem ser um avanço no processo de desestrangeirização observado por Almeida Filho (2002).

Há um ponto dessa crença que sugere que os alunos têm plena consciência de seu papel ativo no ensino de línguas e de que isso é posto em prática. Nas entrevistas realizadas, a maioria dos informantes (83,33%) declara que o aluno é responsável pela sua aprendizagem e que, para se aprender inglês, deve-se somente se dedicar aos estudos (excertos 89 a 96). Todavia, as ações desses alunos nos mostram que há incompatibilidade entre suas crenças e ações. Ao mesmo tempo em que os alunos declaram a necessidade de terem um papel mais ativo, eles não agem de forma diligente. Procedimentos como *fazer somente o que o professor manda, estudar somente na semana de prova* não são compatíveis com essas crenças e denotam uma atitude de passividade e comodismo. Eles sabem que precisam ir além, mas não colocam isso em prática (excerto 93). Concluimos, então, que nem sempre as teorias informais dos alunos serão explicitadas em suas ações.

Notamos que, dos alunos do nível básico, somente 30% crêem que todos podem aprender inglês, já os do intermediário, 100% acham que isso seja possível. Com o desenrolar dos estudos, eles percebem que podem aprender (excerto 92) e que há possibilidade de aproximação com a LE e que sua gradual desestrangeirização da mesma (Almeida Filho, 2002) é possível. Verificamos, ainda, que o fato de estarem num ambiente de LE não os impede de aprender inglês (excertos 89 e 92). Eventualmente, isso ocorre por uma orientação mais instrumental manifestada pelos alunos, como a necessidade de se saber inglês para fins acadêmicos, profissionais ou apenas por entretenimento (excertos de 5 a 10).

Não podemos deixar de considerar que, em nossa cultura de aprender, as

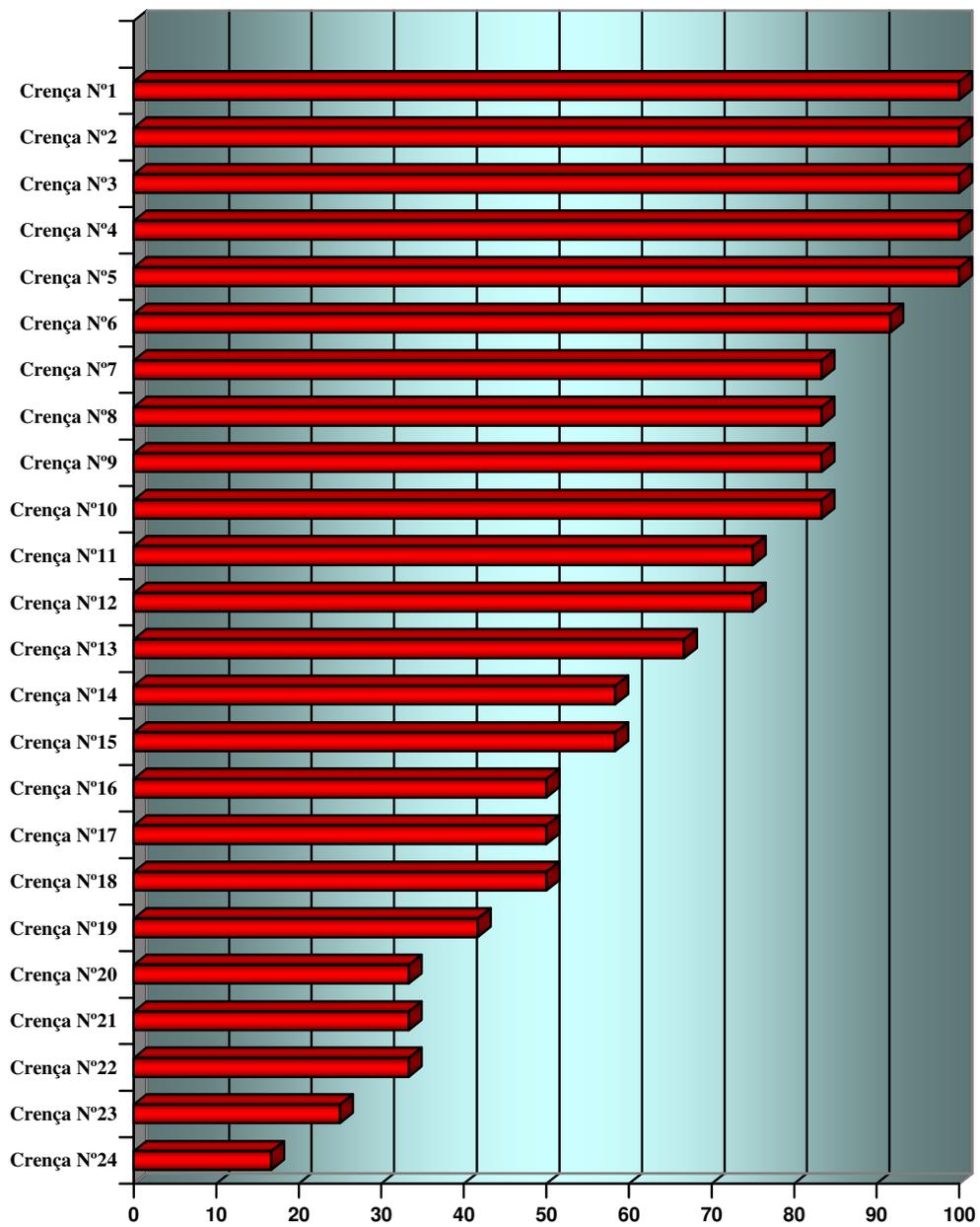
práticas usuais de aprendizagem se limitam a atividades restritas como: cópias, exercícios gramaticais, leitura de regras gramaticais, decorar vocabulário recém-estudado, entre outras. Essas atividades não favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa. Vale ressaltar que ao aprender uma língua estrangeira o aluno deve, com a ajuda do professor, buscar sua autonomia através de orientação sobre o processo de aprendizagem, observando fatores que favoreçam o aprendizado de línguas.

Vejamos, agora, uma tabela e um gráfico com a frequência de ocorrência das crenças detectadas neste estudo.

TABELA 7

Tabela de Frequência de Ocorrência das Crenças

Nº.	CRENÇAS	OCORRÊNCIA
1	Inglês é importante para o futuro.	100%
2	A escola regular é mais fraca que a escola de línguas.	100%
3	O lúdico e um ambiente descontraído contribuem para o aprendizado de LE.	100%
4	Fazer as tarefas de casa é importante para se aprender LE.	100%
5	Errar faz parte do processo de aprendizagem.	100%
6	Aprender é decorar.	91,66%
7	Aprender inglês é aprender a falar e entender (comunicar-se, interagir)	83,33%
8	O professor é parte importante para se aprender inglês.	83,33%
9	Deve-se estudar escrevendo.	83,33%
10	Todo mundo pode aprender inglês, é só se dedicar.	83,33%
11	Estuda-se somente no período de provas.	75%
12	O dicionário é útil e confiável.	75%
13	Aprende-se inglês através de músicas e/ou filmes.	66,66%
14	Saber uma língua é saber sua estrutura.	58,33%
15	Aprende-se melhor em sala de aula.	58,33%
16	Decorar não adianta.	50%
17	Aprende-se LE traduzindo.	50%
18	Aprende-se mais quando se estuda com quem sabe mais.	50%
19	O livro didático é importante fonte de insumo.	41,66%
20	Saber inglês é <i>status</i> .	33,33%
21	Escrever as palavras como são pronunciadas é bom para fixar a pronúncia.	33,33%
22	A internet contribui para o aprendizado de LE.	33,33%
23	Inglês é mais fácil que português.	25%
24	O professor de LE da escola regular não tem domínio do conteúdo.	16,66%

GRÁFICO 12**Gráfico de Distribuição das Crenças**

A numeração das crenças expostas no gráfico está de acordo com a numeração da tabela 7 na página anterior.

A tabela 7 e o gráfico 12 proporcionam melhor visualização das crenças manifestadas pelos alunos participantes desta pesquisa. Constatamos que as crenças de maior ocorrência são as (consideradas por nós) mais gerais e de mais fácil detecção. São aquelas que os alunos também conseguem dizer sem maiores dificuldades, talvez por estarem mais fortemente enraizadas na sociedade. Listamos também as crenças atribuídas a segundos. Vejamos quais são essas crenças e a frequência com que ocorrem:

TABELA 8

Tabela de Frequência de Ocorrência de Crenças de Segundos

CRENÇA	SEGUNDOS*	%**
Inglês é importante para o futuro.	2	16,66%
Escrever as palavras como são pronunciadas é bom para fixar a pronúncia.	3	100%
Deve-se estudar escrevendo.	4	40%
O livro didático é importante fonte de insumo.	1	20%

*A coluna SEGUNDOS se refere ao número de alunos influenciados por aqueles que mantêm contato direto com o aprendiz (professores, família, ...).

** Porcentagem de alunos, dentre os que manifestaram essas crenças, que demonstraram influência de outros.

Não alcançamos êxito na detecção de influências advindas de terceiros (aqueles que mantêm contato indireto, outros agentes que estão no contexto de ensino, mas que têm força para agir, como: autores de material didático, legisladores, diretores de escola.). Lembramos que não foi possível acompanhar os alunos em suas ações longe do ambiente escolar, o que pode ter dificultado a identificação de crenças de terceiros.

Através de nossas observações, verificamos que as crenças mais recorrentes são mais centrais. Isto é, são mais ligadas a identidade, emoções, auto-imagem e primeiras experiências educacionais do indivíduo (Barcelos, 2007). Ao observar as dez primeiras crenças (tabela 7), notamos que elas estão estreitamente ligadas às experiências educacionais dos alunos, como: *fazer as tarefas de casa é importante para se aprender LE; aprender é decorar; aprender inglês é aprender a falar e entender (comunicar-se, interagir); deve-se estudar escrevendo*. Já as seguintes crenças estão ligadas à auto-imagem presente (e também

futura): *inglês é importante para o futuro; a escola regular é mais fraca do que a escola de línguas; todo mundo pode aprender inglês, é só se dedicar*. Ou seja, saber inglês abrirá portas para o futuro do aluno, o que faz que os alunos, já no presente, sejam vistos como pessoas de sucesso no futuro. Estudar inglês na ER não garante o aprendizado de uma língua estrangeira e não fortalece a imagem de sucesso no futuro. Além disso, mostrar-se capaz de aprender uma LE também fortalece a auto-imagem desse aluno. Outras crenças estão, de alguma forma, ligadas à emoção, como *o lúdico e um ambiente descontraído contribuem para o aprendizado de LE; errar faz parte do processo de aprendizagem; o professor é parte importante para se aprender inglês*. Um ambiente descontraído, o conforto de ter um professor (que não é só professor, mas também amigo – excertos 29, 30 e 31) para nos socorrer nos momentos de insegurança e saber que se pode errar sem se sentir acuado reforça o processo de aprendizado.

Observamos, em nosso trabalho, que não é sempre que há uma relação direta entre as crenças e as ações dos alunos participantes desta pesquisa. Por exemplo, o fato de eles acreditarem na necessidade de serem mais ativos no processo de aprendizagem não os leva a agir de acordo com suas crenças e a desenvolver práticas mais diligentes e autônomas em relação a seus estudos de língua estrangeira.

Acreditamos ser fundamental o conhecimento das crenças por parte dos alunos, o que permitirá esclarecer, à luz do conhecimento teórico, conceitos, conflitos e informações equivocadas que possam interferir no seu aprendizado. Refletir sobre o processo de aprendizagem, sobre o que acreditam, pensam e fazem favorece o auto-conhecimento, a tomada de consciência e permite o desenvolvimento das potencialidades que podem multiplicar as chances de aquisição da nova língua.

3.9.2. Pressupostos

A categoria de pressupostos, semelhantemente à de intuições, não se mostrou perceptível. Essa categoria é apropriada somente para professores e ainda assim para aqueles que desejam aumentar seu poder de compreensão explícita do processo. Ela se presta ainda mais ao professor que quer também ser pesquisador. Acreditamos que isso tenha ocorrido por razões variadas. Entre as quais destacamos uma provável deficiência na formação dos

professores de línguas que, sem acesso às teorias formais, não têm fortalecidas suas competências para ensinar LE. Como conseqüência dessa provável lacuna da formação dos professores, podemos inferir que, ao exercer suas funções, eles não criam oportunidades de (des)envolvimento que levem à formação de um aluno que se abra para maneiras de aprender e que se motive com seus resultados. Não obstante, devemos considerar que a cultura de aprender LE em nosso contexto não favorece a formação e autonomia dos alunos. Essa formação requereria teorias formais como imprescindíveis no processo de aprendizagem vivido por estudantes de línguas.

3.9.3. Atitudes

É a disposição interior do aluno, sua atitude, que dá forma à sua maneira de aprender. Sendo assim, pressupomos existir uma operação que determina a agregação ou a conexão da ação com a atitude na materialização do complexo ato de aprender. Desse modo, acreditamos que a conscientização do processo de aprender línguas e o desenvolvimento de ações que conduzam o aprendiz a uma avaliação de seus próprios mecanismos de aprendizagem o leve a pensar, sentir e agir, tendo como objetivo a promoção de mudanças em suas atitudes e ações.

Nesta parte do nosso trabalho, analisamos as atitudes que os alunos deixaram transparecer em suas falas. Respondendo à pergunta 1.3. (como se caracterizam as atitudes detectadas pelas observações e declarações dos participantes?), relacionamos essas atitudes e quais os alunos as compartilham. Adiante, apresentamos a configuração das atitudes observadas em cada um dos alunos participantes da pesquisa.

Relacionamos as seguintes atitudes:

- Atitude otimista;
- Atitude valorizadora da língua inglesa;
- Atitude de revigoração e em relação aos estudos;
- Atitude de descrédito;
- Atitude de passividade/comodismo.

Atitude otimista

Essa atitude tornou-se perceptível em todos os alunos participantes em momentos distintos. Ao declararem a crença de que o português é mais fácil que o inglês, Helaine, Manoel (excerto 4) e Márcia demonstraram que vêem o inglês como algo fácil e que não enfrentariam grandes dificuldades em seu aprendizado. Inicialmente acreditávamos que essa crença estaria restrita a alunos iniciantes devido à simplicidade dos conteúdos que lhes são apresentados. Contudo, Manoel (excerto 92) e Márcia (do nível intermediário) mantêm esse pensamento e também o otimismo em relação a seus estudos. Esses alunos não encaram os problemas enfrentados durante seus estudos como empecilhos, estão convictos de que podem aprender e experimentam prazer, ou pelo menos não o desprazer, em seus estudos.

Um outro momento em que essa atitude se tornou perceptível foi quando os alunos foram questionados se, ao final do curso de inglês, teriam a competência comunicativa almejada. Todos os alunos participantes deste estudo afirmaram estar certos de que suas expectativas seriam alcançadas.

Atitude valorizadora da língua inglesa

A sociedade atual tem, cada vez mais, valorizado a língua inglesa como se fosse um passaporte para o mundo globalizado. As pessoas demonstram consciência de que ao adquirirem uma LE, poderão desfrutar de possibilidades e conhecimentos aos quais, talvez, não teriam acesso sem o domínio dessa língua. Os alunos dividem essa atitude com muitos outros membros da sociedade (excertos 5 a 10), principalmente com seus familiares que os influenciam fortemente. Todos os alunos participantes desta pesquisa compartilham a *atitude valorizadora da língua inglesa*. Sabemos, também, que muitos deles iniciaram seus estudos por imposição de seus pais, como Nicole, Júlia (excerto 94), Marcos e Dinter, o que não interferiu em suas opiniões sobre a importância dessa língua. Os demais alunos, ou aceitaram pacificamente a idéia de estudar inglês ou eles mesmos pediram aos pais que os matriculassem em um curso de línguas, como no caso da Paula que, segundo ela, implorou

para que a mãe que a matriculasse na escola de línguas.

Excerto nº.94

[...]

P: Você mesma decidiu estudar inglês?

Júlia: Não. Quando foi pra estudar inglês, eu pedi pra minha mãe deixar pro ano seguinte, mas ela não deixou aí eu tive que fazer assim mesmo.

[...]

O valor dado ao inglês pela sociedade confere *status* a quem tem acesso a essa língua. Observamos claramente o quanto Júlia (excerto 11), Luana, Marcos (excerto 12) e Carla experimentam uma sensação de poder por estarem estudando inglês, avivando a atitude valorizadora dessa língua. Neste caso, vemos o quanto os alunos se sentem satisfeitos com a aprovação de suas ações por outras pessoas. Seus familiares, colegas e professores aprovam o ato de estudarem uma LE, o que reforça sua atitude valorizadora da língua.

Atitude de revigoração e perseverança em relação aos estudos

Estudar uma língua em ambiente de LE leva muito tempo e pode ser uma tarefa árdua para muitos. Muitos alunos esmorecem e sucumbem durante o percurso por diversos fatores, como: tempo, dinheiro, desânimo, entre outros. Contudo, fatores contrários aos citados acima também ocorrem. Vários são os casos de alunos que perseveram e obtêm bons resultados em seus estudos. Acreditamos que a perseverança de muitos alunos seja mantida por acontecimentos vários que provocam uma atitude de revigoração, reavivando suas forças para seguirem seu longo curso.

A atitude de revigoração em relação aos estudos, compartilhada por todos os alunos participantes desta pesquisa, é também consequência do sentimento de valia que os alunos experimentam ao serem valorizados por outrem por terem domínio do inglês. Marcos (excerto 12) se sente revigorado em poder ajudar seus colegas com o aprendizado do inglês e, conseqüentemente, sente-se superior em possuir um conhecimento que outros não dominam. O respeito de terceiros estimula a noção de auto-eficácia e auto-estima (Coopersmith apud Pajares e Schunk, 2001), fortalecendo o desejo de perseverança e auto-investimento nos

estudos.

Outra demonstração de revigoramento por parte dos alunos ficou perceptível quando indagados sobre o relacionamento com a professora (EL) e sobre o ambiente descontraído evidenciado nas duas salas de aula onde as observações ocorreram. Todos os alunos, sem exceção, demonstraram um grande apreço pelas professoras (excertos 29, 30 e 31), que são vistas por alguns deles como amigas, pessoas que os vêem como indivíduos. O convívio com os colegas e as atividades lúdicas também fortalecem o vínculo que têm com a escola de línguas (excertos 32, 33 e 34).

Partimos do pressuposto de que a motivação interfere positivamente no processo de ensino-aprendizagem e acreditamos que o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem. O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento. Os relacionamentos no ambiente de estudos (aluno-aluno; professor-aluno) ao longo do processo de ensino-aprendizagem podem ser potentes motivadores para a continuidade e sustentação de atividades docentes, envolvendo os atores individual e coletivamente, levando-os a exercitar suas capacidades e a superar desafios.

A orientação instrumental dividida pela maioria dos alunos participantes desta pesquisa mostrou-se positiva na medida em que desencadeia atitudes positivas. Em muitos casos, essa orientação os ajuda a se manterem em sala de aula por longos anos aprendendo uma LE. À exceção de Márcia e Luana (que demonstram orientação tanto instrumental quanto integrativa), os outros alunos manifestaram uma tendência instrumental. Eles antevêem os benefícios que a aquisição de uma LE pode proporcionar e percebem que esses benefícios estão fortemente ligados ao vestibular e à vida profissional ainda não tão próximos de sua realidade.

Atitude de descrédito

Durante as entrevistas, ficou muito claro o quanto o ensino de LE na ER está

desacreditado entre os alunos participantes da pesquisa. Quase todos os alunos (quatro do nível básico e 4 do intermediário) manifestaram uma atitude de descrédito quando questionados sobre o ensino de inglês na ER (excertos 19 a 23) e quando falaram sobre o professor de línguas dessa instituição (excerto 41). Para os alunos, o ensino de inglês na ER é atrasado, fraco e o professor é distante, despreparado e não consegue ajudar os alunos no aprendizado da língua. Muitos têm uma forte sensação de abandono por parte do professor, é como se o professor não conseguisse enxergá-los em sala, não os visse como indivíduos que têm suas necessidades e questões a serem equacionadas. O único ponto positivo levantado por alguns alunos do nível intermediário é que na ER eles podem revisar o que é dado na EL. Mesmo quando se refere à preparação para o vestibular, que deveria ser uma das funções da ER, os alunos entrevistados não têm atendidas suas expectativas.

A atitude de descrédito, compartilhada por esses alunos, certamente influencia suas ações, bem como as ações dos que estão à sua volta. Acreditamos que esse sentimento seja resultado de construções individuais e sociais. O que justificaria essa avaliação disseminada entre eles, que, neste caso, é comprometedoramente negativa. Estamos certos de que esse quadro pode ser alterado. O aluno pode ter sua atitude transformada e se engajar em suas atividades acadêmicas se houver melhor formação e conscientização por parte de professores e alunos, de forma que haja um rompimento com modelos preestabelecidos de ensinar e de aprender e de adquirir conhecimentos relevantes e desenvolver as competências adequadas para o processo.

Atitude de passividade/comodismo

A visão dos papéis de aluno e de professor ainda enraizada em nossa sociedade é, respectivamente, a de receptor que assiste disciplinadamente às aulas e faz as tarefas e a de transmissor do conteúdo que está posto para ser aprendido. O aluno desempenha um papel receptivo e um tanto quanto submisso diante do professor e do material didático. Nessa posição, tem pouco estímulo para ser autônomo e criativo.

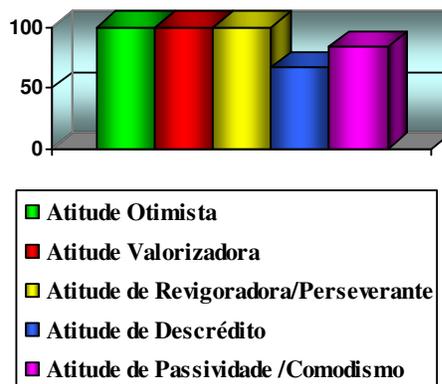
Durante as entrevistas e observações, constatamos que os alunos transferem muito da responsabilidade por seu aprendizado para o professor. Todos os alunos do nível

intermediário e quatro do nível básico compartilham essa atitude. Fica claro, nos excertos 24 e 28, a dependência que os alunos têm do professor. Quando nas extensões da sala de aula, os alunos (assim como Maomé e Manoel) não têm muito estímulo para resolver as questões que surgem durante os estudos, preferem esperar a aula seguinte para, então, solicitar auxílio da professora. Outros alunos, como Júlia, experimentam um sentimento de desamparo longe do professor, tal a dependência que desenvolveram. Nos excertos 42 e 45, os alunos Maomé e Márcia (assim como os demais) admitem não fazer nada além do mínimo exigido pela professora.

Concordamos com a importância que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem de LE; contudo, defendemos que é preciso proporcionar, também nas adjacências da sala de aula, situações de aprendizagem que promovam a autonomia e a interação dos alunos.

GRÁFICO 13

Gráfico de Distribuição das Atitudes



O gráfico acima nos mostra que praticamente quase todos os alunos experimentam, em algum momento as atitudes sugeridas pelos dados. Acreditamos que essa homogeneidade decorre da ampla variedade de perguntas feitas aos alunos durante as entrevistas (ver anexos) sobre temas e momentos variados relacionados ao processo de aprendizagem vivenciado por eles. Em algum momento, os alunos experienciaram sensações que revelaram as atitudes acima.

Outro fato a ser considerado é que, semelhantemente ao caráter social das crenças (incorporadora das perspectivas sociais), as atitudes parecem sofrer influência de outras pessoas, uma vez que as ocorrências são bastante semelhantes entre os alunos. Observemos abaixo as configurações das atitudes de cada aluno.

Alunos do Nível Básico

GRÁFICO 14 - Distribuição das Atitudes de Helaine

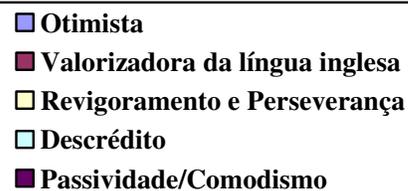
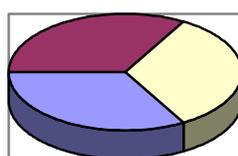


GRÁFICO 15 - Distribuição das Atitudes de Maomé

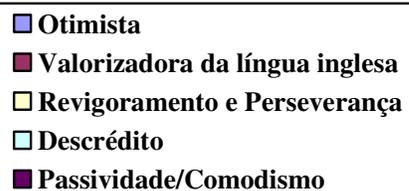
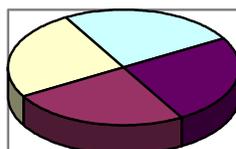


GRÁFICO 16 - Distribuição das Atitudes de Júlia

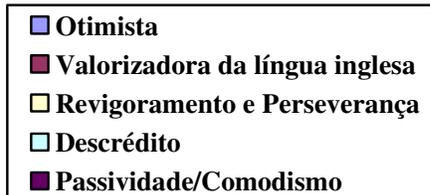
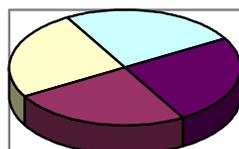


GRÁFICO 17 - Distribuição das Atitudes de Paula

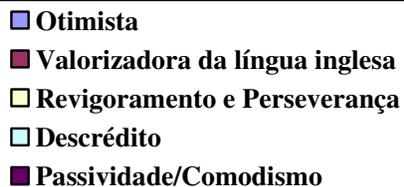
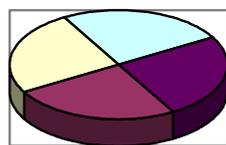


GRÁFICO 18 - Distribuição das Atitudes de Brian Potter

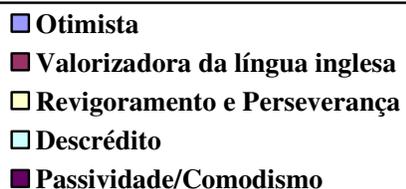
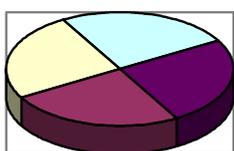
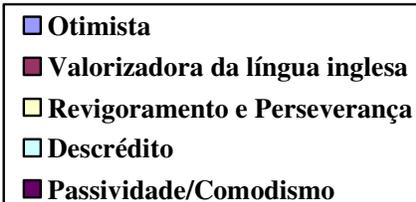
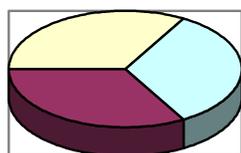


GRÁFICO 19 - Distribuição das Atitudes de Nicole



Alunos do Nível Intermediário

GRÁFICO 20 - Distribuição das Atitudes de Márcia

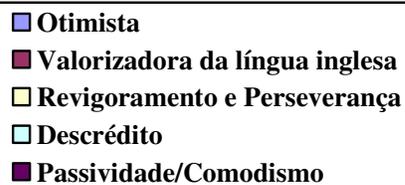
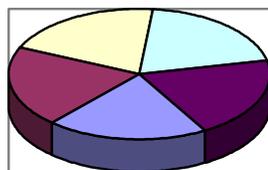


GRÁFICO 21 - Distribuição das Atitudes de Manoel

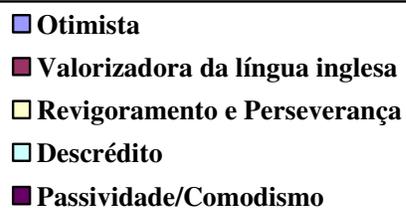
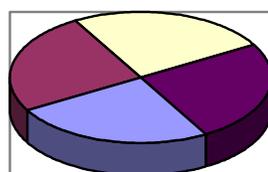


GRÁFICO 22 - Distribuição das Atitudes de Luana

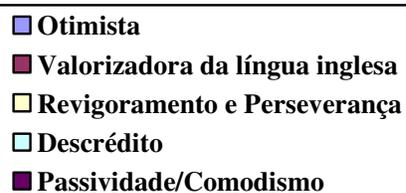
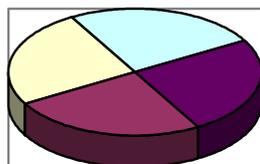


GRÁFICO 23 - Distribuição das Atitudes de Marcos

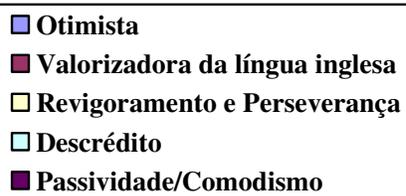
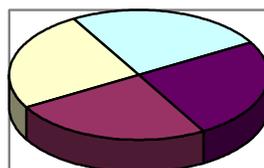


GRÁFICO 24 - Distribuição das Atitudes de Carla

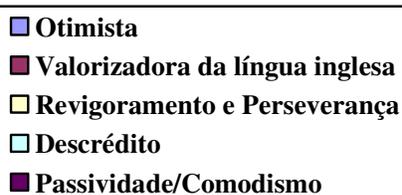
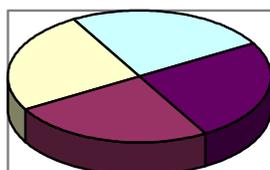
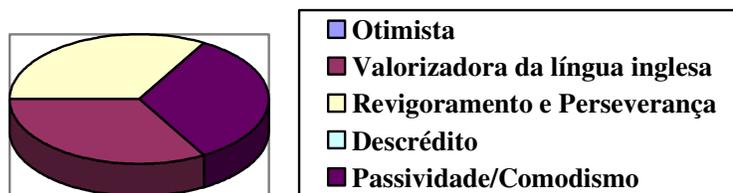


GRÁFICO 25 - Distribuição das Atitudes de Dinter

Os gráficos acima evidenciam que as atitudes podem também emergir das relações sociais, incorporando perspectivas sociais. Dos doze alunos participantes desta pesquisa 58,33% têm as configurações das atitudes idênticas (Maomé, Júlia, Paula, Brian Potter, Luana, Marcos e Carla). Os cinco alunos restantes também apresentam semelhanças. Estes apresentam duas atitudes em comum: revigoração e valorização da língua. O que fortalece o fato de que devemos estar atentos ao valor dado à LE pela sociedade, à motivação instrumental ressaltada em ambiente de LE e ao ambiente com uma configuração afetiva que favoreça o aprendizado.

As atitudes são “inerentes a qualquer ação humana; uma vez que é por meio de atitudes que apreendemos a realidade do mundo. É a atitude que dá direção ao nosso comportamento; ela representa o nosso ponto de vista diante do conhecimento.” (Bandeira, 2004; p. 129). Sendo assim, devemos estar atentos às evidências que revelam as atitudes dos alunos quanto à aprendizagem de línguas para que possamos, junto a eles, trabalhá-las; favorecendo, então, a abertura de novos caminhos e de novas experiências geradoras de novos conhecimentos e mesmo competências relevantes para o aprendizado de línguas.

Passamos agora para a análise da capacidade de decisão e ação dos alunos participantes deste estudo.

3.9.4. Capacidade de Decisão e Ação

Um dos objetivos desta pesquisa é analisar como as teorias informais dos alunos se exteriorizam em suas ações ao estudarem LE nas extensões da sala de aula. Nesta seção, analisamos as tomadas de decisão e ações dos alunos, ou seja, que eles podem ou estão

dispostos a fazer quando decidem agir, isto é, estudar nas adjacências da sala de aula.

Assim, para que pudéssemos fazer uma triangulação, afiançando maior fidedignidade à nossa análise, analisamos os participantes individualmente e nos baseamos nos registros gerados nas observações realizadas em sala, nos questionários e entrevistas feitas com os alunos, pais e professores. Lembramos que as professoras não conhecem os procedimentos utilizados pelos alunos fora de sala de aula. Quanto aos pais, muitos têm um conhecimento bastante superficial do que seus filhos fazem para aprender inglês fora de sala de aula.

A cultura de aprender línguas enraizada em nossa sociedade pouco considera os processos empregados pelos alunos ao estudarem fora de sala de aula. Tanto os pais quanto os professores desconhecem ou dão pouca importância à qualidade dos procedimentos utilizados pelos alunos quando estudam fora de sala de aula. Considera-se muito mais o tempo dispensado aos estudos do que o que se faz ao estudar. Muitas vezes, os alunos chegam a estudar bastante, mas não lançam mão de procedimentos acertados e compatíveis com o objeto de estudo, a língua estrangeira. Percebe-se, assim, a necessidade da construção de competências que possam levar os alunos a tomar decisões mais acertadas ao estudarem fora de sala de aula.

3.9.4.1. Alunos do Nível Básico

Helaine

Nas observações feitas em sala, Helaine se mostrou, até certo ponto, participativa, mas dispersa com conversas paralelas na LM. Respondia aos questionamentos da professora, não se negava a participar das freqüentes competições sugeridas pela professora e pelos alunos, contudo, raras vezes tomava o turno voluntariamente. Baseando-nos nas respostas de seu questionário e em sua entrevista, observamos que Helaine utiliza pouquíssimos procedimentos ao estudar em casa e, quando o faz, limita-se a fazer exercícios do LD, ler o conteúdo, fazer anotações e, raramente, pede ajuda a alguém. Sua mãe afirma

que ela tem grande facilidade para aprender, o que foi confirmado pela professora, mas que não estuda o suficiente. Tanto a mãe quanto a professora não souberam apontar procedimentos usados por ela no momento de estudar.

Acreditamos que Helaine use poucos procedimentos de aprendizagem pela pouca tradição familiar no aprendizado de línguas, pelo desconhecimento de procedimentos que pudessem ajudá-la no desenvolvimento de sua competência comunicativa e pela confiança que tem em si mesma. Isso a levou a acreditar que também pode aprender inglês sozinha.

Maomé

Maomé demonstrou ser um aluno muito participativo em sala, interage bastante de forma voluntária e está sempre disposto a ajudar os colegas. Seu nível de interação em sala é muito alto e tenta usar a LE mesmo em conversas paralelas. Sua mãe afirma que ele é estudioso (não o suficiente), mas que estuda sempre calado e escrevendo. Sua professora (em uma primeira conversa) desconhece os procedimentos usados por Maomé em casa, acha que é bom aluno e que deve obter sucesso em seus estudos. Após seis meses, numa segunda conversa, a professora afirmou que o rendimento de Maomé havia caído muito por falta de compromisso. Os dados obtidos nas entrevistas demonstraram que ele, algumas vezes, tenta utilizar procedimentos mais interativos, mas, por desconhecer formas de estudar que lhe garantam um bom desenvolvimento na L-alvo, limita-se a assistir a filmes, ouvir canções e, dificilmente, interage com outra pessoa.

Observamos que Maomé tem grandes chances de obter sucesso nos estudos de inglês; entretanto tem ações limitadas, que não promovem muita interação. Creditamos esse resultado ao desconhecimento de formas mais proveitosas de estudar. Quando questionado se deveria estudar de forma diferente, ele afirmou que sim, mas não sabia como poderia fazê-lo (excerto 42). Desconhecer maneiras mais proveitosas de estudar pode levar o aluno, como no caso de Maomé, a se desestimular e até fracassar. Ao limitar-se à sua competência implícita, Maomé tem sua capacidade de decisão e de ação restrita a procedimentos menos compensadores.

Júlia

Durante as aulas, Júlia, mesmo que de forma provocada, participa de todas as atividades propostas pela professora (repetições em coro, jogos, correção oral de exercícios etc), faz muitas anotações no livro e no caderno, tem momentos de automonitoramento, auxilia os colegas ao seu redor que demonstram necessidade de ajuda, bem como pede auxílio a eles quando sente necessidade. A aluna tenta interagir com a professora e colegas durante as atividades na LE, mas, com frequência, conversa paralelamente na LM. Sua mãe a considera compromissada com os estudos e afirma não ter preocupações com a filha relativas à sua vida escolar. Sua professora a considera uma aluna dedicada que faz todas as tarefas e que tem chances de sucesso no aprendizado de línguas.

Os procedimentos utilizados por Júlia, de acordo com os questionários e com sua entrevista, são variados. Contudo, essas estratégias são, em sua maioria, cognitivas e não há uma sequer do tipo metacognitivo. Os recursos socioafetivos são poucas vezes usados na LE. Sua postura perante o aprendizado do inglês é positiva e ela diz que não vê grandes empecilhos em seu caminho. Embora de forma limitada, Júlia é uma das alunas do nível básico que mais usa procedimentos interativos. Estamos convencidos que ela faz o que acredita ser o melhor, contudo, na maior parte dos momentos em que estuda fora de sala de aula, ela o faz sozinha e interage apenas esporadicamente. Este parece ser o resultado do uso de sua competência implícita que se manifesta espontaneamente, mas que precisa ser submetida a uma análise refletida, compreendida e, conseqüentemente, reconstruída com o auxílio de teorias científicas que a ajudem a criar experiências educacionais eficientes.

Paula

Em sala, Paula faz muitas anotações, repete em coro, participa quando provocada, mas, poucas vezes, o faz voluntariamente. Observamos também que a aluna perde a concentração com facilidade por causa de conversas paralelas ou para checar com os colegas se seus exercícios estão corretos. De acordo com os questionários e entrevistas, Paula usa muitos procedimentos de aprendizagem e tenta interagir com outras pessoas (algumas

vezes usa o inglês para tal), mas sua grande preocupação é a gramática. Fica muito insegura quando não entende certas estruturas e sempre procura a tia para lhe ajudar. O pai a considera muito estudiosa e confirma seus encontros com a tia para tirar dúvidas e para estudar, além dos vídeos em inglês a que assiste. Paula julga ter dificuldades para aprender inglês (o que foi confirmado pela professora); entretanto é muito persistente e sente-se vitoriosa por não mais ter ficado em recuperação em inglês depois que começou a estudar essa língua em uma escola de línguas.

A mobilização da sua competência espontânea de aprender (competência implícita) leva Paula a enfatizar a forma da língua quando estuda nas adjacências da sala de aula. Suas crenças e a influência de sua tia e de outros a levam a agir desta forma por faltarlhe informação de como melhor agir.

Briam Potter

Brian Potter é muito tímido e, em raras vezes, toma o turno em sala de aula, participando basicamente quando provocado. Não é sempre que faz as tarefas, usa bastante a LM, participa pouco da correção oral de exercícios, evita participar das competições, distrai-se com o caderno e, quando provocado para participar oralmente, faz timidamente e receoso de cometer erros. Sua mãe acha que ele tem dificuldades para aprender inglês e deixa isso bem claro para ele. A professora concorda com a mãe, mas acha que ele tem condições de avançar se trabalhar para isso. Apesar do consenso, Brian utiliza mais procedimentos de aprender que sua irmã Helaine. Acreditamos que, se melhor orientado quanto à forma de estudar, Brian poderia⁵⁶ ter uma capacidade de decisão e ação mais eficiente, o que contribuiria para o seu desenvolvimento.

Nicole

⁵⁶ Brian Potter faleceu em janeiro de 2008 antes do término desta pesquisa. Registro aqui meus agradecimentos especiais a ele por ter me recebido tão bem e tão prontamente. *Deus lhe abençoe!*

Nicole se distrai com muita facilidade durante as aulas. Tanto a mãe quanto a professora confirmaram nossa percepção. Ela participa somente quando provocada, estuda só nos períodos de prova (em frente à televisão), mas faz a maioria das tarefas de casa. Segundo a professora, ela estuda inglês por pressão dos pais e não tem compromisso com seu aprendizado. Nicole não pede esclarecimentos à professora e está sempre olhando o dever dos colegas. Apesar de usar muitos procedimentos de aprendizagem, faz com pouca frequência. Prefere estudar sozinha e, como a maioria dos alunos, enfatiza a gramática, o que não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa. Acreditamos que lhe falte motivação e interesse para aprender inglês.

3.9.4.2. Alunos do Nível Intermediário

Márcia

Apesar da timidez, Márcia usa bastante a LE durante as aulas nas conversas paralelas, nos pedidos de esclarecimento, para contar experiências pessoais e para os trabalhos em pares e grupo. Ela tem boa concentração, faz muitas anotações e sabe explicar regras gramaticais quando solicitada. Márcia utiliza linguagem corporal para ser mais bem entendida e ajuda os colegas que têm dificuldades, tudo em LE. A professora a considera uma excelente aluna: muito participativa e comprometida com seus estudos. A mãe também divide a mesma opinião com a professora, só não concordando com o fato de a filha estudar em frente à televisão ou ouvindo música. Márcia afirma ter menos tempo, hoje em dia, para estudar inglês, pois a escola regular e o vestibular (o sistema PAS do DF) ocupam muito de seu tempo.

Ao observarmos os quadros 13 e 14, podemos constatar que Márcia usa muitos procedimentos de aprendizagem, apesar de interagir pouco fora de sala. Ela afirma ter reduzido o uso de procedimentos devido ao tempo limitado e admite se restringir a executar o que é pedido pela professora pela mesma razão. A motivação de Márcia, tanto instrumental quanto integrativa, a mantém envolvida com os estudos e a torna capaz de agir de forma positiva, fazendo o que considera correto para obter sucesso. Com o avanço nos estudos de

inglês, acreditamos que ela tenha adquirido mais segurança, o que a levou a interagir mais com colegas usando o inglês (excerto16). Isso contribuiu para elevar sua auto-estima (Coopersmith apud Pajares e Schunk, 2001) e seu sentimento de auto-eficácia (Bandura apud Zimmerman, 2006), uma vez que ela é tida como excelente aluna no ambiente social em que vive.

Apesar de ser boa aluna, Márcia utiliza poucos procedimentos interativos fora de sala de aula. A aluna enfatiza a estrutura da língua quando estuda, faz quadros de conteúdo e lê os resumos gramaticais do livro. A sua competência implícita a faz acreditar que este é o caminho correto a seguir. Há pouca reflexão sobre seu processo de aprendizagem, o que faz com que aja intuitivamente.

Manoel

Em sala de aula, Manoel é bastante espontâneo e usa a LE com muita frequência: faz questionamentos, pedidos de esclarecimento, ajuda os colegas e saber dizer regras quando solicitado. Tem boa concentração e bom humor, ri de seus próprios erros e brinca com os colegas de classe. Diz gostar muito de inglês e crê ter facilidade para o aprendizado de LE, a ponto de não precisar estudar, só fazendo as tarefas. Sua mãe acha que ele tem bom potencial, mas que poderia se dedicar ainda mais. Observamos que Manoel é realmente talentoso, gosta da língua, é auto-confiante e muito positivo quando se refere ao seu aprendizado.

Mesmo que intuitivamente, Manoel é quem mais usa procedimentos de aprendizagem, cognitivos, em sua turma. Além da maior quantidade de recursos distintos, possui em seu acervo estratégias bastante complexas como: assistir a filmes sem e com legendas em inglês, além disso e ler textos na L-alvo. A atitude positiva de Manoel perante seu aprendizado parece influenciar sua proficiência, o que corrobora o que afirma Ellis (1994). Para o autor, as atitudes dos aprendizes têm efeito sobre o nível de proficiência alcançado. Quanto à interação com outras pessoas, ele afirma não ter tempo para isso, pois a escola regular e o curso preparatório para o PAS o impossibilitam de praticar um pouco mais a LE; afora a dificuldade de encontrar pessoas que possam e/ou queiram interagir com ele na língua estrangeira.

Luana

A timidez de Luana em sala de aula faz com que interaja pouco: apresentando respostas bastante sucintas e apenas quando provocada. Entretanto, diz ter melhorado da timidez depois de descobrir um problema cardíaco e começar a tomar antidepressivos, que fazem parte do tratamento. Ela demonstra motivação integrativa e instrumental. Luana está sempre atenta às aulas, faz anotações, tem boa pronúncia e fluência, não se nega a participar dos trabalhos em pares e em grupo. Fica muito claro para nós que a cultura de aprender línguas enraizada na família e, principalmente a influência do pai, a ajudaram a desenvolver nessa participante da pesquisa uma boa competência comunicativa (apesar da timidez). Sua família valoriza o estudo de LE, o que reforça os bons resultados alcançados por Luana, revigorando sempre suas boas atitudes e com ações. Isso, mais uma vez, corrobora o que afirma Ellis (1994), os valores sociais envolvidos na cultura de aprender reforçam ações e atitudes positivas, ou seja, um aprendiz com atitudes positivas e experiências bem sucedidas terá essas atitudes reforçadas.

Luana usa muitos procedimentos socioafetivos e interage com seus familiares e colegas, além de considerar o domínio de uma LE como símbolo de *status*. Esses fatores parecem influenciar suas ações positivamente, estimulando o uso de procedimentos interativos e contribuindo com seus bons resultados. Ou seja, sua capacidade de decisão e ação parece sofrer influência de suas crenças e atitudes. Consideramos que uma formação também alicerçada em bases teóricas poderia capacitar os alunos para entender e articular teorias formais e informais, potencializando suas ações para um melhor aprendizado.

Marcos

Marcos é tímido, calado, um pouco distraído e chega, em geral, quinze minutos atrasado (apesar de residir bem próximo à EL). Participa pouco das aulas, mais quando provocado, e utiliza a LE com pouca frequência durante a interação em sala de aula. Apresenta motivação instrumental, e diz que não acha necessária uma ligação mais estreita com falantes nativos do inglês. Durante as aulas, Marcos se mostra um pouco distraído. Não

faz algumas tarefas de casa, pratica atividades não relacionadas com a aula e conversa paralelamente, na maioria das vezes na LM. Sua professora afirma que ele tem potencial para o aprendizado de línguas, mas falta dedicação. Acreditamos que Marcos, apesar de reconhecer a importância de se falar uma LE, parece não estar disposto a submeter-se às obrigações pertinentes à aquisição de uma LE. Além da pouca vontade em aprender uma nova língua e da falta de outras competências, Marcos, ao empregar sua competência espontânea de aprender, utiliza procedimentos incompatíveis com a aprendizagem de LE, a saber: não faz o mínimo exigido pelo professor, participa pouco das aulas e estuda sozinho por opção, além de interagir muito pouco com outras pessoas.

Carla

Carla é tímida (informação confirmada pela mãe e pela professora) e estuda sozinha na maioria das vezes. Em sala de aula, participa apenas quando estimulada pela professora, usa pouco a LE e parece insegura quanto às atividades desenvolvidas em sala, sempre confirmando ou copiando as respostas dos colegas. Fora do ambiente escolar, poucas vezes interage com outras pessoas e estuda, preferencialmente, sozinha. Os procedimentos empregados por ela são, em grande parte, de valor diminuto, como: fazer cópias e enfatizar seus estudos nos pontos gramaticais do livro. Como acontece com os outros, a falta de competências de aprender leva-a a agir da forma que sabe, intuitivamente, o que limita o alcance da desejada competência comunicativa.

Dinter

Dinter tem bom humor, ri de seus erros e tenta usar a LE o quanto pode em sala de aula. Seu vocabulário é um tanto limitado, o que leva a inventar algumas palavras. Alguns colegas riem de suas dificuldades, mas ele, aparentemente, não se abala com as risadas. Dinter perde a concentração com facilidade. Faz praticamente todos os exercícios de casa e toma nota com frequência do que é falado pela professora. Sua professora acha que ele tem dificuldades com o inglês, mas é dedicado. Nas adjacências da sala de aula, emprega muitos procedimentos de aprendizagem, cognitivos, socioafetivos e foi o único aluno que

afirmou utilizar procedimentos metacognitivos. Pede a ajuda de outras pessoas, tenta avaliar se o que faz é apropriado para o aprendizado da língua e tenta usar a LE sempre que pode. Apesar disso, segue seus estudos de forma limitada e ineficiente para quem almeja uma boa aquisição do inglês. Além de provável dificuldade com o aprendizado do inglês (o que não podemos afirmar com segurança, pois não realizamos nenhuma investigação mais consistente, uma vez que não é esse o foco deste trabalho), acreditamos que Dinter também seja “vítima” do excesso de atividades da escola regular (aulas de segunda a sábado, cursinho preparatório para o PAS etc).

Nesta seção, pudemos observar que o estudo de uma LE respaldado somente na competência implícita dos alunos não é o suficiente para se obter resultados mais satisfatórios. Entendemos que a competência implícita seja peculiar a qualquer ser humano e que é saudável que exista, pois é dessa forma que acessamos muitos de nossos conhecimentos. Contudo, percebemos a necessidade da construção de outras competências (como a teórica, por exemplo) que possam dialogar com os conhecimentos que os alunos possuem. Assim, ações mais acertadas e compatíveis com seus estilos de aprender e com as peculiaridades do aprendizado de línguas podem surgir.

3.10. Considerações Finais

Esta seção está reservada às considerações finais, aos encaminhamentos dos resultados quanto aos participantes através de sugestões motivadas, às limitações detectadas e novos esforços de pesquisa suscitados. Primeiramente, retomaremos as questões de pesquisa, condensando os resultados mais relevantes. Em seguida, passaremos às outras questões.

A finalidade principal desta pesquisa, de tipo qualitativo-interpretativista foi analisar como as teorias informais dos alunos participantes desta pesquisa, combinadas com capacidades distintas de ação e sob certas atitudes, viram modos específicos de aprender língua. Nossos objetivos visam identificar e descrever categorias do acervo de teorias informais dos alunos participantes da pesquisa ao estudarem LE nas extensões da sala de aula e analisar como essas teorias informais dos alunos se exteriorizam em suas ações para resoluções de problemas ao estudarem LE nas extensões da sala de aula. Nosso propósito maior é avaliar a suficiência desses recursos de uma competência implícita espontânea dos alunos para projetar ações futuras de ampliação e aperfeiçoamento dessa competência já instalada.

Para alcançar os objetivos relacionados acima, foram instituídas as seguintes perguntas de pesquisa que serão agora resgatadas e respondidas.

- 1. como se caracteriza a competência espontânea de aprender LE (inglês) dos alunos dos níveis básico e intermediário nas extensões da sala de aula?**
- 1.1. quais categorias são espontaneamente sugeridas pelos dados e como se comparam com os sistemas complexos de teorização como o de O'Malley e Chamot?**
- 1.2. em que categorias podemos dispor os conhecimentos implícitos dos alunos participantes da pesquisa?**
- 1.3. como se caracterizam as atitudes detectadas pelas observações e declarações dos**

participantes?

A competência espontânea de aprender (a implícita) mostrou desempenhar papel central nas ações dos alunos na resolução de problemas que se manifestam em sua trajetória. Observamos que os alunos de línguas do nosso contexto, como os de muitos outros, recebem pouca ou nenhuma orientação de como proceder ao percorrer sua caminhada rumo à desejável competência comunicativa quando estudam nas adjacências da sala de aula. Ao se depararem com questões triviais ou inesperadas nesses contextos, é a competência implícita que é mobilizada para resolvê-las.

Durante a análise dos dados, registramos que muitas das ações descritas pelos alunos são reflexo da influência do grupo social em que estão inseridos. Eles recorrem às maneiras de aprender que são comuns em seu meio e que estão naturalizadas, subconscientes e implícitas para eles. Ou seja, a competência implícita dos participantes desta pesquisa parece estar baseada em modelos obtidos subconscientemente de seus familiares, colegas, professores e materiais didáticos.

As ações de aprender dos alunos foram classificadas a partir de interpretações de dados gerados durante as entrevistas e com a descrição dos procedimentos espontâneos de aprender dos participantes desta pesquisa. Dividimos os procedimentos espontâneos de aprender em *procedimentos que proporcionam interação* e *procedimentos que não proporcionam interação*. Essa classificação nos fez concluir que, ao estudarem uma LE fora do ambiente escolar, os alunos interagem muito pouco com outras pessoas, o que os impede de vivenciar a linguagem no novo idioma de forma plena e os direciona a estudos limitantes de aspectos formais da língua.

A sistematização dos dados sugere que os alunos iniciantes têm um repertório de procedimentos que proporcionam uma interação mais limitada que o repertório dos alunos do nível intermediário. Atribuímos esse fenômeno às experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos durante o curso de línguas e ao nível de domínio da LE. Ou seja, quanto maior o domínio da LE por parte do aluno, maior seu repertório e qualidade de procedimentos.

Houve também diferença entre o repertório de procedimentos dos bons alunos

e dos alunos sem bons prognósticos. Os bons alunos usam mais procedimentos interativos que os alunos sem bons prognósticos. Isso nos levou a concluir que, quanto mais procedimentos interativos forem usados, maiores serão as chances de os alunos obterem um melhor desempenho e de serem melhores aprendizes.

Para compararmos os procedimentos espontâneos de aprender com os sistemas complexos de teorização como o de O'Malley e Chamot, dividimos os procedimentos relatados pelos alunos participantes desta pesquisa em metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Contudo, tivemos dificuldades em construir uma equivalência com o modelo de O'Malley e Chamot, principalmente, pela diferença de contextos. Os estudos de O'Malley e Chamot investigaram estratégias enquanto diferentes atividades eram executadas em sala de aula. Além disso, foram utilizados instrumentos diferenciados dos usados nesta pesquisa, o que certamente contribuiu para gerar características diferentes. O enfoque do nosso estudo se dá fora da sala de aula (onde a influência do professor sobre o aluno é menos direta), os instrumentos utilizados por nós são diferentes daqueles apresentados no modelo de O'Malley e Chamot e diferentes procedimentos surgiram com a disseminação da tecnologia e o acesso a essa ciência ao longo do tempo desde a realização dos estudos dos autores estadunidenses.

Com a evolução da análise de dados, observamos que, semelhantemente aos resultados dos estudos de O'Malley e Chamot, o nível de proficiência influencia na quantidade e qualidade de procedimentos empregados pelos alunos conforme já mostrado no estudo de Moura (1992). Ou seja, quanto maior o nível de proficiência mais procedimentos são utilizados e de forma mais eficiente. Constatamos também que os bons alunos usam mais procedimentos que os alunos sem bons prognósticos, resultado semelhante também ao encontrado nos estudos de O'Malley e Chamot.

Os conhecimentos implícitos dos alunos participantes da pesquisa foram divididos nas seguintes categorias: *intuições*, *crenças (próprias e de outros)*, *pressupostos*, *atitude e capacidade de ação*. As categorias *intuições* e *pressupostos*, não se mostraram perceptíveis. As intuições, por si só, são de difícil percepção por serem fugazes e exigirem uma observação mais próxima e detalhada, o que não foi possível neste estudo, pois os participantes não foram observados enquanto colocavam em prática procedimentos espontâneos de aprender. Os pressupostos não foram percebidos uma vez que os alunos não

têm acesso a conhecimentos científicos concernentes à aprendizagem de LE, tampouco muitos de seus professores da ER, e mesmo os que porventura têm acesso às teorias formais não costumam repassá-los aos seus alunos. Esse conhecimento poderia fortalecer suas competências para ensinar LE.

Os conhecimentos dos alunos em relação ao aprendizado de línguas se mostraram associados a fatores externos como a comunidade escolar (principalmente professores e colegas) e familiares. Pudemos observar que a cultura de aprender está presente nas crenças, nas atitudes e conseqüentemente nas ações dos alunos. Em sua maioria, os alunos com melhores resultados têm na família uma tradição no aprendizado de línguas, o que pouco ocorre com os alunos sem bons prognósticos. Contudo, observamos que há uma forte passividade e dependência do aluno com relação ao professor, dependência essa arraigada na cultura de aprender. Isso faz com que os alunos se dediquem muito pouco tempo e energia ao estudo de línguas, além de utilizarem procedimentos inadequados. As ações dos alunos estão estreitamente ligadas às avaliações, ou seja, estuda-se se houver alguma avaliação em contrapartida.

As crenças mais recorrentes dos alunos são mais centrais, ligadas à identidade, às emoções, à auto-imagem e às primeiras experiências educacionais do indivíduo (Barcelos, 2007). Há também coexistência de crenças contraditórias, o que se dá pelo caráter implícito das crenças (Espinosa, 2006). Ao mesmo tempo em que os alunos relatam que sua postura deveria ser mais ativa e autônoma, eles agem de forma passiva - característica da cultura de aprender de seu meio.

Estamos convencidos da importância da competência implícita, uma vez que é a ela que recorremos quando enfrentamos situações novas que precisam ser equacionadas de alguma forma. Todavia, defendemos a necessidade de se formar alunos ao longo de suas experiências de aprender, disponibilizando-lhes conhecimento científico para que possam vislumbrar novas opções, percepções e prognósticos mais favoráveis para o processo de aprendizagem. O conhecimento das crenças por parte dos alunos permitirá elucidar (com o apoio de conhecimento teórico) conceitos, conflitos e informações que não condizem com seu estilo de aprender e que possam interferir no seu aprendizado. Refletir sobre o processo de aprendizagem, sobre o que acreditam, pensam e fazem favorece o autoconhecimento e permite a manifestação das potencialidades que podem contribuir com a formação de alunos.

A análise das crenças dos alunos reforçou o seu caráter social e evidenciou essa mesma característica das atitudes, que sofrem influência de outras pessoas tendo em vista que as ocorrências são bastante semelhantes entre os alunos. O professor deve estar atento às atitudes de seus alunos e, junto a eles, trabalhá-las para que elas não atrapalhem ou mesmo impeçam o processo de aprendizagem.

Para Almeida Filho (2007, comunicação pessoal), “uma base de conhecimentos ou crenças que os alunos de língua possuem não é qualquer coisa mas, sim, uma teorização informal sobre como aprender línguas. Ela é feita de conhecimentos, mas também atravessada por atitudes e vira ação de aprender através de uma capacidade de decisão e ação no momento, em linha.”. A capacidade de decisão e de ação está ancorada nos conhecimentos que temos. O conhecimento implícito pode ter início no próprio indivíduo, pode vir de dentro, baseado na própria fé ou na teoria. Nosso estudo demonstra que, num dado momento, o aluno deverá tomar uma decisão e agir de alguma forma. Se essas decisões estiverem respaldadas apenas na competência implícita, os alunos poderão obter resultados não tão eficientes quanto aos apoiados em bases científicas. Disponibilizar conhecimentos teóricos aos alunos pode ajudá-los a desenvolver atitudes e capacidade de ação criativas e eficazes. Isso parece ser imprescindível para que eles assumam comportamentos condizentes com o aprendizado de línguas estrangeiras e com seu estilo de aprendizagem. Para isso, defendemos (a exemplo do modelo de formação de professores por competências) a necessidade de construção de um modelo de competências para alunos. Essas competências formariam um conjunto complexo que, mobilizadas, poderiam atingir fins específicos, um aprendizado de línguas promissor, por exemplo.

Durante a nossa pesquisa, deparamo-nos com alguns obstáculos, como o a impossibilidade de acompanhar os alunos participantes durante seus estudos nas adjacências da escola, o que pode ter deixado alguns tópicos sem o devido esclarecimento. Isso fica sugerido para estudos posteriores. Outra limitação foi o fato de os alunos, ainda adolescentes, não conseguirem esclarecer os processos que utilizam para aprender uma nova língua.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem de LE e, conseqüentemente, estimular outros estudos na área de

formação de alunos por competências para que ulteriores contribuições no campo da Lingüística Aplicada possam ser implementadas. Propomos maior aprofundamento em estudos que possam esclarecer o grau de influência do professor e dos materiais de ensino nas ações dos alunos nas adjacências da sala de aula, bem como a diferença que materiais específicos (que promovam maior interação) poderiam fazer.

Sugerimos, ainda, que se investigue mais detalhadamente o relacionamento afetivo entre alunos e professores, uma vez que parece ser ele um dos pilares fundamentais que contribuem para a perseverança dos alunos de LE nos seus longos anos de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Análise da Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. 1ª ed. Campinas, S. P.: Pontes Editores, 1993.

_____. **Análise de Competências na Formação de Professores de Língua(s).** Universidade de Brasília, 2007. Digitado.

_____. **Análise e formação de Professores de Língua(s) por Competências.** Universidade de Brasília, 2006. Digitado.

_____. **Comparando o Sistema de Competências do Professor e do Aluno de Línguas.** In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 07, 2007, Brasília. Anais: UnB, (2007). p. 58.

_____. **Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE.** . In: Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa, Ed. Especial, vol. 9, pp 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 3ª ed. Campinas, S. P.: Pontes Editores, 2002.

_____. **Lingüística Aplicada. Ensino de Línguas e Comunicação.** 3ª ed. Campinas, S. P.: Pontes Editores, 2005.

_____. **O Professor de Língua(S) Profissional, Reflexivo e Comunicacional** In: Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, vol. 3, no. 01, Brasília: Editora da UnB, 2004, p. 7-18.

_____. **Parâmetros atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1999.

BARBOSA, S. M. A. D. **Perfis variados de competência lingüístico-comunicativa numa LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. Dissertação de Mestrado. UnB: Brasília, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**, 2004.

ALVARENGA, M. B. ; BACELLAR, F. . **Construindo Competências sobre e com o Livro Didático de Inglês**. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.. (Org.). *Lingüística Aplicada: múltiplos olhares*. 1 ed. Campinas e Brasília: Pontes e Finatec, 2007, v. 1, p. 141-154.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensino de professores de LE (Inglês)**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BANDURA, A. **Adolescent development from an agentic perspective**. In: PAJARES, F. and URDAN, T. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 2006, p. 1–43. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/AdoEd5.html>> Acesso em: 02 de novembro 2007.

BARCELOS, A. M. F. **As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos**. In: XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, 2003, Londrina. *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina : ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, p. 109-138, 2007.

_____. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** 1995. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças Sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas.** In: BARCELOS e ABRAHÃO. (Orgs). Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 15-41.

_____. **Crenças sobre Aprendizagem.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** Linguagem & Ensino, v. 9, n.2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

BLATYTA, D. F. **Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – Uma Relação Dialógica no Processo de Educação Continuada de Professores.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. 2ª ed. Campinas, S. P.: Pontes Editores, 2002.

BROWN, D.H. **Principles of Language Learning and Teaching.** 3rd ed. New York, Prentice Hall, 1994.

BROWN, D.H. **Principles of Language Learning and Teaching.** 4th ed. New York, Longman, 2000.

BERQUO, E. S. **Bioestatística.** São Paulo: EPU, 1981.

CANÇADO, M. **Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula.** In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro.** Trabalhos em Lingüística Aplicada. Nº 17. pp 133-44. 1991.

DAWSON, Catherine. **A User-Friendly Guide to Mastering Research Techniques and Projects.** Oxford: How to Books, 2002.

DE MARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (Eds.) (2004): **Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences.** Mahwah, NJ: Erlbaum.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Editora Objetiva, 2001. CD-ROM

DÖRNYEI, Z. **Individual Differences in Second Language Acquisition.** In: AILA Review 19, 42-68, 2006.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning.** New York. Longman. 1992.

DEWEY, J. **Democracy and Education.** ILT Digital Classics. 1994. Disponível em: < <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> > Acesso em: 22 de setembro 2007.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing.** N. J. USA: L. Erlbaum Associates, 2003.

_____. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.** N. J. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. **Individual differences in second language acquisition.** In: BARDOVI-HARLIG, Kathleen and DÖRNYEI, Zoltán (eds.). *Themes in SLA Research. AILA Review*, Volume 19. 2006; 42-68.

CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. **Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior.** In: *Language Learning*, 55(4), 613-659, 2005.

EHRMAN, M.E., LEAVER, B. L., OXFORD, R.L. **A brief overview of individual differences in second language learning.** Elsevier Ltd. 2003. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VCH-497G900-2-3&_cdi=5955&_user=687355&_orig=search&_coverDate=09%2F30%2F2003&_qd=1&_sk=999689996&view=c&wchp=dGLzVlz-zSkWW&md5=b571a5f16b98b6f80a732ddd7a5a279a&ie=/sdarticle.pdf> Acesso em: 02 de dezembro 2006.

ERICKSON, F. **Conceptions of School Culture: An Overview** *Educational Administration Quarterly*. 1987; 23: 11-24 Disponível em: <<http://eaq.sagepub.com/cgi/reprint/23/4/11>> Acesso em: 19 de fevereiro 2007.

_____. **Qualitative Methods.** In R. L. Linn & F. Erickson (org.), *Research in Teaching and Learning*, Vol. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

_____. **What makes school ethnography "ethnographic"?** *Anthropology and Education Quarterly*. 15(1), 51-56, 1984.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERRETTI, C. J. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: Step by Step.** Thousand Oaks, California: Sage, 1998

FIGUEIREDO, S. E. A. **Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de alemão, espanhol, francês, inglês e português.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp, Campinas, SP, 2003.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. **Método no Ensino de Português Língua Estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira.** 1. ed. Campinas: Pontes, 1997.

FREIRE, P. **A Educação Neste Fim de Século.** 27 abr. 1988. Entrevista concedida a Moacir Gadotti Disponível em: <www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/Conversa_com_Paulo_Freire_1988.pdf> - Acesso em: 02 de dezembro 2006.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra (6ª edição), pp. 09-12. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.htm

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa.** Dissertação de Mestrado - Campinas, SP, 2005.

GARDNER, R. C. MASGORET, A. M. **Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates.** In: *Language Learning*, 53 (s1), 167–210, 2003.

GARDNER, R. C. et al. **Integrative motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language.** In: *Language Learning*, 54: 1, p. 1-34, 2004,

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

HORWITZ, E. K. **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students.** *Modern Language Journal* 72 (3), 1988, 283-294.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Editora Objetiva Ltda. Versão 1.0.dez. 2001. CD-ROM.

KALAJA, P. **Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered.** *International Journal of Applied Linguistics* 5/2, 1995, 191-204.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Pergamon Press Inc. 1981. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf> Acesso em: 02 de dezembro 2005.

KUDIESS, Elisabeth. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças.** *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 2, p. 39-96,2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**, 2nd ed. Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, P. M. and SPADA, N. **How Languages Are Learned.** Third Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIMA, S.dos S. **Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** In: ABRAHÃO, M. H. V. BARCELOS,A. M. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes, 2006, v., p. 147-162.

MACKAY, A., GASS, S. **Second language research: Methodology and design.** Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MOURA, E. V. X. **Estratégias de aprendizagem de LE entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de Etnografia.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 26p. Digitado.

MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos Sobre Estudo de Caso.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 16p. Digitado.

PAIVA, V.L.M.O. **Modelo fractal de aquisição de línguas.** 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/modelo.htm>> - Acesso em: 11 de agosto 2007.

PATTON, M. Q. - **Qualitative Evaluation and Research Methods.** 3rd ed. California: Sage Publications, 2002

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, M. M. da S. **Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp. Campinas, SP, 2006.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp. Campinas, SP, 2005.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** 11ª ed. Oxford: OUP, 2001.

STERNFELD, Liliana. **Materiais Didáticos para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Parâmetros atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira. 1. ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 49-58.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais.** Boletim Técnico do SENAC, Volume 27, Nº. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>> Acesso em: 19 de outubro 2007.

TASET, I. E. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TUDOR, IAN. **The Dynamics of the Language Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WENDEN, Anita L. **Metacognitive Knowledge and Language Learning.** Revista Applied Linguistics.1998; 19: 515-537.

WILLIAMS, M. BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach - Cambridge: Cambridge University Press, 1997.**

ZIMMERMAN, B. J. CLEARY, T. J. **The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill.** In: PAJARES, F. and URDAN, T. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 2006, p. 1-43. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/AdoEd5.html>> Acesso em: 02 de novembro 2007.

ANEXO A - Convite aos alunos para participar e autorização.

UnB - Universidade de Brasília - Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Pesquisadora: Lisiani Ferraco de Paula

Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês):

Um Esboço de Análise da Competência Espontânea de Aprender do Aluno

- Gostaríamos de convidá-lo a participar de um estudo que visa investigar os procedimentos espontâneos empregados pelos alunos ao estudarem uma língua estrangeira fora da sala de aula, sem a tutoria do professor. Os dados aqui coletados possibilitarão uma valorosa contribuição para a instrumentalização de alunos com procedimentos que contribuam para um melhor desempenho nos estudos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo. Ao participar, você estará contribuindo com os estudos sobre o aprendizado de língua estrangeira. Essa pesquisa está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação – **Mestrado em Linguística Aplicada – da Universidade de Brasília** com o intuito de melhor entender o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Neste estudo, utilizaremos os seguintes instrumentos:
 - Questionários que serão aplicados aos alunos na presença do pesquisador e também enviados com antecedência por correio eletrônico ou entregues em mãos;
 - Entrevistas com os alunos, professores e familiares (com estes dois últimos, para indagar sobre como eles percebem as ações do aluno enquanto desenvolve suas atividades de estudo) feitas pela pesquisadora e gravadas em áudio;
- **Os instrumentos descritos acima não são testes ou avaliações, assim, não há respostas certas ou erradas,** contamos apenas com suas opiniões.
- Por favor, responda com sinceridade, pois essa é a única forma de garantia de sucesso dessa investigação.
- **As respostas serão divulgadas sem nenhuma informação que venha identificar os participantes.** Pedimos que nos informe seu nome para que possamos relacionar as respostas deste instrumento com as de outros que venham responder. Lembramos que, a qualquer momento, você poderá desistir de sua participação na pesquisa.
- Comprometemo-nos a enviar uma síntese sobre os resultados do estudo, se for de seu interesse.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo aluno (a)
_____, autorizo sua participação no estudo acima descrito.



Para qualquer esclarecimento, contatar Lisiani Ferraco de Paula pelo telefones 35971403 - 99820860 ou pelos endereços eletrônicos lisiani@unb.br - lisianiferraco@bol.com.br.

Estamos sinceramente agradecidos pela sua cooperação.

ANEXO B - Modelo de questionário para alunos.

UnB - Universidade de Brasília - Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Pesquisadora: Lisiani Ferraco de Paula

Questionário 1

Nome real: _____ Nome fictício: _____

Escolaridade: _____ Idade: _____ Sexo: Masc. Fem.

Caro aluno,

O objetivo deste questionário é obter informações sobre os procedimentos empregados por você ao estudar inglês quando não está na escola, assunto da minha dissertação de mestrado pela UnB – Universidade de Brasília. O questionário não é nenhum tipo de avaliação e sua identidade será mantida sob sigilo caso algum dado contido nele seja publicado, para isso escolha um nome fictício e escreva-o acima. Lembre-se de que não há resposta correta ou incorreta, seja apenas sincero em suas respostas.

Favor ler com atenção as questões abaixo e respondê-las de forma verdadeira e mais detalhada possível. Os detalhes são de grande importância para o sucesso dessa pesquisa.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Lisiani Ferraco de Paula

1. Essa é sua primeira vez que estuda uma língua estrangeira? Se negativo, há quanto tempo você estuda inglês?
2. Já estudou alguma outra língua antes? Qual, quando e por quanto tempo?
3. O que você faz quando se propõe a estudar inglês fora da sala de aula?

ANEXO C - Modelo de questionário para alunos.

UnB - Universidade de Brasília - Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Pesquisadora: Lisiani Ferraco de Paula

Questionário 2

Nome real: _____ Nome fictício: _____ Data: __/__/2007

Marque abaixo a frequência com que você desenvolve estas atividades **ENQUANTO** estuda inglês (escolha quantas forem necessárias). Não esqueça de dizer quantas vezes por semana, mês ou semestre você põe em prática as atividades marcadas. Se necessário, acrescente outras atividades não listadas abaixo no verso dessa folha.

Atividades	Sem-pre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Duração 10min., 20 min.; etc.	Quantas vezes? • todos os dias; • 1x, 2x, 3x... por semana • 1x, 2x, 3x... por mês • 1x, 2x, 3x... por semestre
1. <input type="checkbox"/> sento-me no sofá;							
2. <input type="checkbox"/> sento-me na cama;							
3. <input type="checkbox"/> sento-me à mesa;							
4. <input type="checkbox"/> vejo televisão;							
5. <input type="checkbox"/> ouço músicas em inglês;							
6. <input type="checkbox"/> ouço e canto músicas em inglês;							
7. <input type="checkbox"/> tento pensar na língua;							
8. <input type="checkbox"/> peço ajuda a família;							
9. <input type="checkbox"/> peço ajuda a amigos;							
10. <input type="checkbox"/> memorizo as lições;							
11. <input type="checkbox"/> estudo só o que é mais difícil;							
12. <input type="checkbox"/> consulto o livro texto;							
13. <input type="checkbox"/> consulto o livro de exercícios;							
14. <input type="checkbox"/> consulto outros livros;							
15. <input type="checkbox"/> faço revisão das lições;							
16. <input type="checkbox"/> faço quadros com o conteúdo;							
17. <input type="checkbox"/> consulto gramáticas;							
18. <input type="checkbox"/> estudo só gramática;							
19. <input type="checkbox"/> uso dicionário;							
20. <input type="checkbox"/> escrevo no caderno;							
21. <input type="checkbox"/> escrevo no livro;							
22. <input type="checkbox"/> faço cópias;							
23. <input type="checkbox"/> faço anotações;							

24.	<input type="checkbox"/>	traduzo tudo;						
25.	<input type="checkbox"/>	traduzo só as palavras que não entende;						
26.	<input type="checkbox"/>	uso o computador;						
27.	<input type="checkbox"/>	uso a internet;						
28.	<input type="checkbox"/>	falo comigo mesmo;						
29.	<input type="checkbox"/>	procuro alguém com quem falar inglês;						
30.	<input type="checkbox"/>	gravo e ouço minha voz;						
31.	<input type="checkbox"/>	leio livros de literatura;						
32.	<input type="checkbox"/>	leio em voz alta;						
33.	<input type="checkbox"/>	ponho em prática dicas do(a) professor(a);						
34.	<input type="checkbox"/>	tento entender o todo sem traduzir;						
35.	<input type="checkbox"/>	lembro de conteúdos de outras disciplinas;						
36.	<input type="checkbox"/>	uso dicas dadas por outros professores;						

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

UnB - Universidade de Brasília - Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Pesquisadora: Lisiani Ferraco de Paula

1. Qual a profissão de seus pais?
2. Alguém mais em sua família fala ou estuda uma língua estrangeira? Quem? Qual língua?
3. O que você acha do ensino de inglês na sua escola regular? Por quê?
4. Por que resolveu estudar essa língua?
5. O que é aprender inglês em sua opinião?
6. Você gosta de estudar inglês? Por quê?
7. Você gosta da escola onde estuda inglês? Por quê? Ela é o que você espera de uma escola de línguas?
8. Com o que você mais se identifica na hora de estudar: gramática, leitura, escrever textos, ouvir gravações, preparação para apresentações orais,...
9. A sua forma de estudar inglês fora da sala de aula é ou foi influenciada por alguém. Você já recebeu “dicas” de como estudar inglês de pessoas como professor, familiares amigos ou outras pessoas?
10. Em sua opinião, o que um aluno deve fazer para aprender bem essa língua?
11. Você faz algum tipo de preparação para as aulas? (Lê a lição a ser ensinada antes da aula, revisa o que já foi dado,...)
12. O que você faz para aplicar/usar o que aprendeu em sala?
13. Qual a importância do professor no aprendizado de uma língua estrangeira?
14. O (a) seu/sua professor (a) de inglês tem um bom relacionamento com os alunos em geral? Você se sente à vontade em suas aulas?
15. Qual a parte da aula que de você mais gosta? Por quê?
16. Que tipo de aula você não gosta?
17. Você acha que aprende inglês com facilidade? Por quê?
18. O que o motiva para estudar inglês?
19. Você já se sentiu frustrado (a) enquanto aluno de inglês? O que faz para lidar com essa frustração?
20. O que deixa você mais ansioso (a) ou nervoso (a) nas aulas?

21. Como você se sente ao ser corrigido pelo professor?
22. O que você faz para melhorar sua aprendizagem?
23. O que é aprender inglês em sala de aula?
24. O que é aprender inglês fora da sala de aula?
25. Você prefere estudar sozinho (a) ou com outras pessoas? Quem?
26. Como você se sente ao conversar com estrangeiros falantes de inglês? Se nunca conversou, como se sentiria?
27. Quando estuda inglês fora da sala de aula, o que você mais gosta de estudar? Exercícios de gramática, cópias, leitura, preparar projetos, pequenas atividades orais a serem apresentadas,...
28. O que é mais fácil pra você: ler, falar, entender, ou escrever em inglês? Por quê? E o que é mais difícil? Por quê?
29. Como os momentos em sala de aula influenciam seu aprendizado fora dela? Quem (professor, colegas,..) ou o que (livro, materiais usados pelo professor,..)?
30. Ao estudar inglês fora da sala de aula, você só faz o que o (a) professor (a) manda ou você tem uma forma particular de estudar? Descreva essa forma particular de estudar.
31. Com que frequência você estuda inglês em casa, na casa de colegas ou em bibliotecas?
32. Explique como estuda em cada um desses lugares, se for o caso.
33. Em casa:
34. Na casa e colegas:
35. Em bibliotecas:
36. Em sua opinião, qual a forma de estudo mais proveitosa para você? O que você faz que lhe proporciona sucesso no estudo do inglês?
37. Estudar inglês da mesma forma que se estuda português ou outras disciplinas pode ajudar? Como?
38. Você acha ruim estudar a matéria em que tem dificuldade ou essas dificuldades são um estímulo para aprender mais? O que você faz para superar essa(s) dificuldade(s)?
39. Você acha que para se aprender outra língua é preciso ser muito inteligente? Por quê?
40. Quando terminar o curso de inglês, você acha que estará falando bem essa língua? Isso seria possível na sua escola regular?