

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

A CULTURA DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
DE ALUNOS FORMANDOS DE LETRAS

Ana Maria Ferreira Barcelos

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Ana Maria
Ferreira Barcelos

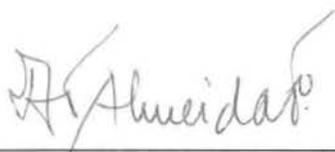
e aprovada pela Comissão Julgadora em

19, 12, 95.
H. Almeida

PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ACMEIDA F.º

Campinas 1995

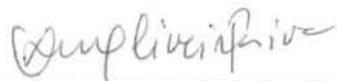
Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 1995 pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador



Prof^a Marilda do Couto Cavalcanti



Prof^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Ana Maria Ferreira Barcelos

**A CULTURA DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
DE ALUNOS FORMANDOS DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestre em Linguística
Aplicada na Área de Ensino-
Aprendizagem de 2ª Língua e Língua
Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos P.
de Almeida Filho

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
1995



| | |
|---------|--------------------------|
| UNIDA | BC |
| N.º CH | ADA: |
| | T/UNICAMP |
| | B235c |
| V. | Ex |
| TOMOS | 27/2672 |
| PROC. | 667196 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| | D X |
| PREÇO | 11,00 |
| DATA | 08 02 96 |
| N.º CPD | |

CM-00033150-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B235c Barcelos, Ana Maria Ferreira
A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de
alunos formandos de letras/ Ana Maria Ferreira Barcelos.
-- Campinas, SP: [s.n.], 1995.

Orientador: José Carlos P. de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua Inglesa - estudo e ensino. 2. *Crenças. 3.*
Cultura de aprender línguas. 4. Etnografia. I. Almeida
Filho, José Carlos P. de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 1995 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador

Prof^ª Marilda do Couto Cavalcanti

Prof^ª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

*Dedico este trabalho
a meu marido, Tchënko, amigo e companheiro de todas as horas, por me aceitar
como sou
a minha mãe, Maria, pelas orações e dedicação constantes
a minhas irmãs e irmãos pelo apoio e carinho que sempre me deram, cada um a sua
maneira.*

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. José Carlos P. de Almeida Filho, responsável pela minha incursão pelo tema da *cultura de aprender línguas*, pelo apoio, confiança e conversas otimistas que sempre me fizeram avançar.

À Prof^a Marilda do Couto Cavalcanti, pelo belo curso de Metodologia da Investigação em Linguística Aplicada.

À Prof^a Marilda e à Prof^a Maria José Coracini, pelos comentários valiosos na qualificação do projeto de dissertação.

Ao Prof. John Schmitz, pela acolhida, carinho e amizade, por ocasião de meus primeiros cursos na UNICAMP.

Aos meus alunos do Inglês VIII do segundo semestre de 1994, pela disponibilidade demonstrada em serem gravados, pela cooperação, compreensão e convivência agradável.

Aos meus alunos do Inglês I e V do primeiro semestre de 1995, pela compreensão, colaboração e torcida.

À minha querida amiga Adail Bittencourt, por quem tenho uma admiração especial, pela confiança, carinho e amizade.

Às amigas Cristina Pimentel e Therezinha Mucci, pelos sábios conselhos, pelo carinho, compreensão e confiança.

Ao Luzimar, pelos desenhos do apêndice da tese e pela amizade.

À D. Cleonice e D. Jandira por fazer de minhas estadas em Campinas momentos agradáveis e aconchegantes.

A Sônia, Simone e Paula Ross, pela amizade sincera e torcida à distância.

Aos funcionários do DLA da UFV, Eliza, Nazaré, Eliana, Nilson, pela torcida, ajuda e carinho.

Às funcionárias da Assessoria Internacional, Margarida e Perpétua, pela simpatia e eficiência.

Aos funcionários da Biblioteca e da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, UNICAMP, pelo carinho e competência com que realizam seu trabalho.

À Rose, pela simpatia e amizade com que sempre trata a todos.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

SUMÁRIO

| | <i>Pág.</i> |
|--|---|
| Capítulo 1 - Percurso da Investigação | |
| 1 | Introdução 12 |
| 1.1 | Contextualizando o Problema 13 |
| 1.2 | Justificativa e Objetivo da Pesquisa 18 |
| 1.2.1 | Justificativa 18 |
| 1.2.2 | Objetivos da pesquisa 19 |
| 1.3 | Perguntas de Pesquisa 19 |
| 1.4 | Metodologia da Pesquisa 20 |
| 1.4.1 | A Pesquisa Etnográfica 20 |
| 1.4.2 | Descrição do Contexto e Sujeitos de Pesquisa 24 |
| 1.4.2.1 | Contexto 24 |
| 1.4.2.2 | Perfil dos Alunos e Professora 26 |
| 1.4.2.2.1 | Alunos 26 |
| 1.4.2.2.2 | Professora 27 |
| 1.4.3 | Descrição dos Instrumentos de Pesquisa 28 |
| 1.4.3.1 | Questionários 28 |
| 1.4.3.2 | Entrevistas 30 |
| 1.4.3.3 | Gravação de Aulas 31 |
| 1.4.3.4 | Diários/Anotações de Campo e Memos 32 |
| 1.4.4 | Procedimentos da Análise 32 |
| 1.5 | Organização da dissertação 34 |
| Capítulo 2 - Referencial Teórico | |
| 2 | Introdução 35 |
| 2.1 | O conceito de Cultura no Contexto Educacional 35 |
| 2.1.1 | O Conceito de Cultura de Aprender 38 |
| 2.1.1.1 | Visão de Aprendizagem 40 |
| 2.1.2 | Culturas de Ensinar 44 |
| 2.2 | Crenças e Concepções do aprendiz de línguas 49 |
| 2.2.1 | A Pesquisa sobre as Crenças do Aprendiz de Línguas 49 |
| 2.2.1.1 | Identificação das Crenças 52 |
| 2.2.1.2 | Inventário de Crenças sobre Aprend. de Línguas 55 |
| 2.2.2 | As crenças e a Aprendizagem Auto-orientada 57 |

| | | |
|---------|---|----|
| 2.2.3 | Os mitos e Concepções dos Alunos no Contexto Brasileiro | 60 |
| 2.2.3.1 | Mitos | 60 |
| 2.2.3.2 | Concepções e Representações | 64 |

Capítulo 3 - Análise dos Dados

| | | |
|---------|--|-----|
| 3 | Introdução | 70 |
| 3.1 | Curso de Letras - Imagens, Expectativas e Razões | 70 |
| 3.1.1 | Imagens | 71 |
| 3.1.2 | Razões | 73 |
| 3.1.3 | Expectativas sobre ensino de Inglês no Curso de Letras | 74 |
| 3.2 | A caracterização da <i>Cultura de Aprender Línguas</i> | 77 |
| 3.2.1 | Experiência Anterior de Aprendizagem de Línguas | 77 |
| 3.2.1.1 | Expectativas | 78 |
| 3.2.1.2 | Práticas Escolares ou <i>habitus de aprender</i> | 83 |
| 3.2.2 | Crenças sobre Aprendizagem de línguas | 89 |
| 3.2.2.1 | Aprender inglês é saber sobre a estrutura da língua | 90 |
| 3.2.2.2 | O Professor é o responsável pela aprendizagem | 93 |
| 3.2.2.3 | 'Lá não é aqui' | 98 |
| 3.2.3 | O dizer | 106 |
| 3.2.4 | O fazer (e o não-fazer) | 111 |
| 3.3 | Cultura de Ensinar - As Crenças da Professora | 116 |

Capítulo 4 - Considerações Finais

| | | |
|-------|--|-----|
| 4 | Introdução | 122 |
| 4.1 | Retomada das Perguntas de Pesquisa | 122 |
| 4.1.1 | Sugestões para pesquisas futuras | 127 |
| 4.2 | Implicações para o Ensino | 128 |
| 4.2.1 | Curso de Letras e Formação de Professores | 128 |
| 4.2.2 | Programa de Conscientização da Cultura de Aprender | 130 |
| | Referências Bibliográficas | 134 |
| | Bibliografia Consultada | 138 |

APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1: Programa Analítico da disciplina Língua Inglesa VIII | I |
| Apêndice 2: Programa de atividades elaborado pela professora da disciplina Língua Inglesa VIII | II |
| Apêndice 3: Questionários aplicados aos alunos | III |
| Apêndice 4: Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas | IX |
| Apêndice 5: Dizer x fazer | XI |
| Apêndice 6: Transcrição de uma entrevista típica | XIX |

TABELAS DOS QUESTIONÁRIOS

| | |
|---|--------|
| TABELA 1: Atividades preferidas pelos alunos na escola de línguas | XLIV |
| TABELA 2: Atividades rejeitadas pelos alunos na escola de línguas | XLIV |
| TABELA 3: Atividades preferidas na escola pública | XLV |
| TABELA 4: Atividades rejeitadas pelos alunos na escola pública | XLV |
| TABELA 5: Modos de se estudar na escola de línguas (para prova e em casa) | XLVI |
| TABELA 6: Modos de se estudar na escola pública (para prova e em casa) | XLVI |
| TABELA 7: Modos atuais de se aprender inglês utilizados pelos alunos | XLVII |
| TABELA 8: Modos atuais, utilizados pelos alunos, de se estudar para prova | XLVII |
| TABELA 9: Maneiras ideais de como se deve aprender línguas | XLVIII |
| TABELA 10: Características de um bom aprendiz | XLIX |
| TABELA 11: Características de um aprendiz com prognóstico desfavorável | L |
| TABELA 12: Definições de aprendizagem de línguas | LI |
| TABELA 13: Dificuldades encontradas pelos alunos para se estudar inglês | LI |

FIGURAS: REPRESENTAÇÕES DE EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS ALUNOS

Figura 1: “Minha gramática é muito fraca”

Figura 2: “Cercar-se de fontes por todos os lados”

Figura 3: “Treinar o ouvido”

Figura 4: “Dominar a gramática”

Figura 5: “Praticar a língua”

RELAÇÃO DOS QUADROS

| | |
|--|-------|
| Quadro 1 - Pressupostos culturais na aprendizagem de línguas <i>lá</i> | p.102 |
| Quadro 2 - Principais fontes de transmissão de crenças | p.105 |

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter etnográfico, tem por objetivo caracterizar a *cultura de aprender língua estrangeira* (inglês) de alunos de Letras. Para isso, investiga-se o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que fazem realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. O embasamento teórico é formado a partir dos estudos sobre cultura no contexto educacional (Erickson, 1984, 1986, 1987, 1987a), culturas de ensinar (Feinam-Nenser & Floden, 1986), cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) e crenças dos aprendizes de línguas (Wenden, 1986, 1987).

Os resultados mostram a existência de três grandes crenças desses alunos referentes a aprendizagem de inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua, a responsabilidade do professor (e a pressão exercida por ele) pela aprendizagem dos alunos e a crença no exterior (países onde se fala a língua-alvo) como lugar ideal de aprendizagem. Essas crenças exercem influência no *dizer* e no *fazer* desses alunos. Embora afirmem realizar determinadas ações para aprender, os alunos continuam agindo da maneira como foram acostumados a aprender na escola e em institutos de línguas: dedicando-se pouco ao estudo, traduzindo, fazendo exercícios gramaticais escritos e realizando ações características do seu papel de aluno, como ir à aula, prestar atenção e obedecer ao professor. Essa *cultura de aprender línguas* influencia a *cultura de ensinar* da professora-pesquisadora que passa a questionar sua atuação em sala de aula de acordo com as crenças que se manifestam entre o alunado.

PALAVRAS CHAVES: Língua Inglesa - estudo e ensino crenças
cultura de aprender línguas etnografia

**Convenções para a transcrição dos registros adaptadas de van Lier (1988) e
Marcuschi (1986)**

- P: Professora-sujeito
- Pq: Pesquisadora
- A1, A2...: Alunos identificados
- [...]: Corte em trecho do registro
- MAIÚSCULAS: Ênfase
- MAIÚSCULASXXX: Nome próprio
- CXXX: Nome de cidade
- DXXX: Nome de disciplinas do curso de Letras
- < >: Início e fim de sobreposição ou inserção de turno coincidente
- /sim//é//: Falas simultâneas; respostas e comentários breves
- =: Turno continua abaixo no próximo símbolo idêntico
- ...: Pausa
- ?: Entoação ascendente
- !: Entoação descendente
- ok.bom.: Ponto próximo à palavra anterior indica entoação descendente final
- então, : Uma vírgula indica entoação ascendente sugerindo continuação
- eh:: Prolongamento do som precedente
- (radio): Item provável
- ((unint)) Imcompreensível
- ((P ri)) Comentários, ações não verbais
- no- Hífen indica truncamento brusco
- ah, eh, oh.hum-hum, er: Pausa preenchida, hesitação.

Capítulo 1 - Percurso da investigação

...o objeto do meu escrutínio é uma sombra, um vulto arisco que foge, muda e desaparece quando tentamos colocá-lo em mira

Clarke (1982)

1. Introdução

O movimento em torno da abordagem comunicativa de ensino de línguas, iniciado em meados da década de 70, realçou, entre outros aspectos, o processo de aprender. Ao considerar fatores sociais e afetivos incidentes na interlocução, essa abordagem abriu caminho para uma visão mais ampla e globalizada desse processo. Tornou preciso investigar, além dos fatores lingüísticos, os fatores relativos às emoções (psicológicos) e às relações sociais que exercem papéis cruciais na aprendizagem de línguas. Esse novo paradigma trouxe para o centro das preocupações com a aprendizagem de línguas, o interesse pelo seu principal agente na relação com o professor: o aprendiz.

A partir de então, um número crescente de pesquisas passou a considerar a sala de aula como o foco da investigação sobre o processo de aprendizagem, procurando investigar a natureza da interação nesse contexto. Assim, a pesquisa deslocou-se do foco tradicional - o professor - passando pelo aluno e, mais recentemente fixou-se na interação entre alunos e professores.

Nesse processo, as concepções e percepções do aprendiz sobre ensino e aprendizagem de línguas e a sua maneira de lidar com esse processo desempenham um papel importante na criação do estabelecimento de confiança mútua com o professor. A profusão de termos presentes na literatura especializada (que serão vistos no segundo capítulo desta dissertação) utilizados por um número crescente de lingüistas aplicados, indica a importância desse aspecto.

Este capítulo trata, na primeira parte, de contextualizar o problema, mostrando ao leitor o caminho percorrido na literatura especializada. Isso será feito na próxima seção. A seguir, aborda a justificativa e os objetivos da pesquisa. A segunda parte traz, num primeiro momento, a descrição da metodologia empregada e do tipo de pesquisa proposto para o estudo de que trata esta dissertação, além da descrição do contexto, sujeitos pesquisados e instrumentos utilizados. Por fim, descreve os procedimentos adotados para a análise e a organização da dissertação.

1.1. Contextualizando o problema

Esta pesquisa procura investigar as características da *cultura de aprender línguas*¹ de um grupo de alunos de Letras, identificando suas *crenças* sobre como aprender línguas. Procurando subsídios na literatura especializada em lingüística aplicada, encontrei referências esparsas sobre as concepções e expectativas do aprendiz de línguas.

Esse aspecto foi, de fato, abordado por diferentes pesquisadores, sem que essas iniciativas significassem estudos mais sistemáticos sobre as *crenças* ou sobre a *cultura de aprender línguas*. Todavia, como se poderá perceber, existe um aspecto comum em todos os trabalhos desses pesquisadores que é a preocupação com o conhecimento que o aprendiz traz consigo para a sala de aula na aprendizagem de línguas. A título de situar o leitor, apresentarei brevemente a seguir, um panorama desses pesquisadores e suas idéias.

Em meados dos anos 60, Rivers (1964 apud Stern 1983: 325-6) alertava, em sua crítica ao audiolingualismo, que ao invés da simples aplicação mecânica de exercícios automatizantes, as percepções, motivações e sentimentos dos alunos em relação à língua estrangeira (doravante LE) deveriam ser levados em consideração no ensino de línguas.

¹ Este conceito será definido e discutido no segundo capítulo desta dissertação.

Também Bialystok (1985), citado por Brown (1994:124), alerta quanto ao fato de que os alunos sempre trazem consigo noções pré-concebidas sobre o que deve acontecer em sala de aula e, eu acrescentaria, fora dela também.

Breen & Candlin (1980:94-5) também destacaram antes a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem, aprendizagem de LE, a relação desses fatores com a sua experiência formal de educação e com a forma de sua reação a essa experiência. Além disso, os autores argumentam que as expectativas dos alunos podem ser modificadas mas, para isso, precisam ser capacitados a expressá-las e a conhecer as suas fontes. Para os autores, todos os aprendizes defrontam-se com a tarefa de descobrir como aprender uma língua e cada um desenvolverá expectativas diferentes sobre isso (op.cit.: 100).

Percebe-se que é notório o papel atribuído ao aluno como, no mínimo, co-responsável por sua própria aprendizagem. Todavia, não se sabe ainda se nas suas concepções o aprendiz também se vê como tal. Ao que tudo indica, como se poderá deduzir das citações de pesquisas no segundo capítulo, o aluno não se vê como co-responsável pelo êxito na aquisição de uma nova língua na escola ou universidade.

Rivers (1987:5), por exemplo, afirma que, sendo o aluno a “razão de ser do ensino”, o professor deve considerar a sua idade, seu passado escolar e *suas maneiras de aprender culturalmente absorvidas* a fim de poder preparar e selecionar materiais adequados às suas necessidades.

Richards (1990:13), ao escrever sobre o papel dos alunos, afirma que ele está relacionado com as suas abordagens de aprender, com suas atitudes em relação à aprendizagem e a sua caracterização da aprendizagem eficaz, dentre outros fatores.

Além desses, Omaggio (1978), Hosenfeld (1978), Riley (1980), Abraham & Vann (1987) e Holec (1987)², todos citados por Wenden (1987:103), reconheceram a existência das crenças do aprendiz e estimaram a importância das mesmas sem, contudo, tentar identificá-las.

Também Breen & Candlin (1980) e Stern (1983), no começo dos anos 80, já delineavam essa preocupação com as intuições e experiências do aprendiz como fatores de influência no desenvolvimento de uma teoria de ensino de línguas. O trecho abaixo, de Stern (op.cit.: 47), pode confirmar essa afirmativa:

*A prática de ensino e aprendizagem de línguas, as intuições e experiências do aprendiz podem fornecer idéias, informações e questões para o desenvolvimento de uma teoria pedagógica de línguas e para as disciplinas básicas.*³

Para Stern (op.cit.:18), os fatores cognitivos e afetivos do aprendiz, além de sua experiência de aprendizagem de línguas, podem indicar as suas maneiras prováveis de lidar com a tarefa de aprender línguas.

Mesmo sabendo que o aprendiz não é uma *tabula rasa*, é comum a surpresa dos professores com a variedade de reações por parte dos alunos, já que os professores os enxergam com suposições fixas sobre como devem reagir a uma determinada abordagem de ensino, esquecendo-se do fato de que os alunos são co-autores do processo de ensino/aprendizagem (cf. Stern:1983:36).

Outros autores como Leffa (1991) e Allwright (1984) também alertaram para esse fato. Leffa (1991:58), de maneira semelhante a Stern, critica o fato de que os professores acreditam que as concepções “ingênuas” dos aprendizes sobre

² OMAGGIO, A. C. Successful language learners: what do we know about them? *ERIC/CLL News Bulletin*, p. 2-3, 1978.; HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, v.29, n. 2, 1978.; ABRAHAM, R. G., VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**.: New York:Prentice -Hall, 1987, p. 85-102.; HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**.New York: Prentice -Hall, 1987, p.145-157.

³ Todas as citações originalmente em inglês foram traduzidas pela autora desta dissertação.

linguagem e aprendizagem devam ser substituídas por suas concepções (de professor) consideradas superiores às dos alunos.

Allwright (1984) também faz um alerta a respeito da dificuldade de alguns professores em aceitar o fato de que os aprendizes têm uma contribuição positiva a fazer sobre o processo de aprendizagem. Segundo o autor, os professores, acreditando que os alunos nunca sabem o que querem, parecem esquecer que esses mesmos alunos tentam articular suas necessidades na única maneira que conhecem. Se os professores conseguissem enxergar isso, teriam mais respeito pelos alunos e poderiam ajudá-los a adquirir uma melhor auto-estima pois, de acordo com Allwright (op.cit.:167), “a auto-estima de qualquer indivíduo é dependente, pelo menos em parte, de sua percepção da estima dos outros”.

Tem-se, dessa maneira, dois lados de uma mesma moeda cujos teores são: de um lado, a completa falta de comunicação entre professores e alunos mencionada anteriormente e, do outro, a imposição ao aprendiz de uma certa visão de linguagem e aprendizagem de línguas ⁴. Esse último aspecto foi levantado por Nunan (1995).

Esse autor sublinha a falta de correspondência entre as expectativas do professor e do aluno. Ele argumenta que, apesar de toda a ênfase no treinamento de estratégias e aprendizagem auto-orientada, é preciso ter cautela, pois não se sabe se as preferências por determinadas estratégias por parte dos alunos podem ser mudadas. Na verdade, a questão não é se elas podem ou não ser mudadas, mas se precisam ser mudadas e como isso deve ser feito. Os alunos podem manifestar visões equivocadas, mas eles também possuem percepções acertadas sobre o processo ensino/aprendizagem. Além disso, há que se considerar as diferenças culturais. O autor (op.cit.:147) cita um projeto de Robert, Davies e Jupp

⁴ A esse respeito cabe mencionar a dissertação de mestrado de AMADEU-SABINO. **O dizer e o fazer de um professor de Língua Estrangeira em um curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa**. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, (1994). Em sua análise ela mostra que o professor, “preocupado com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos, acaba impondo suas próprias estratégias como modelo” (p. 124).

(1992:318)⁵ cujos resultados indicaram uma rejeição dos alunos a exercícios de aprendizagem auto-orientada devido à forte tradição de aprender por métodos baseados no professor.

A esse respeito, cabe mencionar uma pesquisa realizada no Brasil sobre ensino centrado no aluno com estudantes de Letras (cf. Carmagnani, 1993), cujos resultados mostraram que os aprendizes, em sua maioria, não se adaptaram às idéias de aprendizagem auto-orientada devido à tradição escolar de ensino orientado pelo professor e também a uma possível característica da cultura brasileira: a de ser marcadamente paternalista. Apesar de serem pontos em conformidade com nossa intuição e experiência, os aspectos imbricados nessa questão das justificativas não serão discutidos neste trabalho por fugirem ao escopo desta dissertação.

A despeito das maneiras preferidas de aprender dos alunos, nós, professores, ao mesmo tempo que adotamos um papel centralizador em sala de aula, cobramos contraditoriamente deles autonomia e independência. Esquecemo-nos, porém, que muitas vezes, silenciemos nossos aprendizes com perguntas e com modelos de respostas certas as quais ele deve repetir. Nós os silenciemos com um modelo de bom aprendiz, do qual eles devem copiar as estratégias, se quiserem aprender línguas. E nesse silêncio de respostas furtadas, de teorias e modelos padronizados de como aprender, de turnos tomados pelos colegas que “sabem mais” a língua-alvo, os alunos vão construindo suas teorias informais de crenças sobre como se deve aprender línguas.

Dessas teorias emanam frases e expressões, que em poucos anos como professora, já ouvi muitas vezes em sala de aula ou fora dela. Frases do tipo “eu não tenho jeito pra aprender inglês”, “só vi inglês de colégio” e “português é mais difícil que inglês” expressam um senso comum, uma maneira típica de perceber o ensino/aprendizagem de línguas. Essa “posição” dos alunos sempre se constituiu

⁵ Roberts, C., Davies, E., & Jupp, T. **Language and discrimination: A study of communication in multi-ethnic workplaces**. London: Longman, 1992.

em inquietação para mim trazendo, por sua vez, outras perguntas que me fazia repetidamente: “o que querem dizer com isso? o que está por trás desse termo? como será que eles percebem o aprender línguas?”

As respostas a essas perguntas não são tão fáceis quanto podem parecer, mas são perguntas legítimas da nossa época e isso não será já desprezível. Elas fazem parte do objetivo mais geral deste trabalho que é a explicitação desse imaginário, ou dessa *cultura dos alunos* que se povoa de crenças, concepções e predisposições sobre aprendizagem de línguas, que englobo no conceito abrangente de *cultura de aprender línguas* (cf. Almeida Filho, 1993). Mais especificamente, pretendo realizar um levantamento das crenças de alunos universitários de Letras sobre como lhes parece adequado (naturalmente dado) aprender uma nova língua (inglês, neste caso).

1.2. Justificativa e objetivo da pesquisa

1.2.1. Justificativa

A relevância dos estudos sobre a *cultura de aprender línguas* está no fato de que ela pode ajudar a revelar possíveis discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera que esse aluno faça para aprender o que vai ensinar. Vários autores, citados a seguir, abordaram esse aspecto da necessidade de levar em consideração o conhecimento que o aprendiz traz consigo ao iniciar o processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

Segundo Wenden (1987:11) “a rede de ideais, valores e crenças bem como os conceitos sociais, políticos e educacionais abstratos dos pressupostos culturais dos alunos precisam ser criticamente examinados e reinterpretados ou recriados” antes da aprendizagem acontecer.

Outra justificativa, de acordo com Kern (1995:82), tem a ver com o estabelecimento de objetivos mais realistas por parte dos aprendizes. Para o autor, a consciência a respeito das suas crenças pode ajudar na compreensão das suas frustrações e dificuldades permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professores com o propósito comum de aprender/ensinar a língua-alvo.

Erickson (1986:135) também considera que as “expectativas culturais” de alunos e professores podem causar dificuldades na interação entre ambos. O fato do aluno não agir de acordo com as expectativas culturais do professor pode ser percebido como “frustrante, confuso e, às vezes, assustador” para o professor inibindo-o de aprender com os alunos, de avaliar corretamente o seu conhecimento, bem como de saber o que pretendem em termos de relações sociais com ele (o professor).

1.2.2. Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa, de cunho etnográfico tem, portanto, por objetivo caracterizar a *cultura de aprender línguas* (inglês, neste caso) de um grupo de alunos do último período de um curso de Letras numa universidade pública brasileira de um estado da região sudeste.

A opção por esse contexto justifica-se pelo fato de ter o curso o objetivo precípua de formar professores de línguas. Dessa perspectiva, a pesquisa tem como propósito fornecer subsídios, tanto teóricos quanto práticos, para cursos de formação de professores de LE e para o aperfeiçoamento das maneiras de aprender LE por parte dos alunos.

1.3. Perguntas de pesquisa

Com o propósito de conhecer e interpretar os sentidos atribuídos pelos alunos de Letras, potenciais futuros professores de inglês, à aprendizagem de línguas (inglês) formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como se caracteriza

a cultura de aprender línguas (inglês) de um grupo de alunos de último período de Letras? Essa caracterização se dará mediante a explicitação de três aspectos que estarão sendo observados com o apoio das seguintes sub-perguntas:

- a) Quais as crenças dos alunos sobre como se deve aprender inglês?
- b) O que eles dizem ser necessário fazer para se aprender inglês?
- c) O que eles fazem ou deixam de fazer para aprender inglês?

Para a investigação dos aspectos (a) e (b) serão utilizados, como registros primários, os questionários, entrevistas e memos das aulas e das conversas informais com os alunos. Para o aspecto (c) serão utilizadas as roteirizações das aulas gravadas em áudio e vídeo, entrevistas e anotações de campo da professora, que atua também como pesquisadora.

1.4. Metodologia da Pesquisa

Esta seção trata da metodologia da pesquisa e está dividida em três partes. A primeira explicita a natureza da pesquisa etnográfica, a segunda traz uma descrição do contexto pesquisado, fornecendo um perfil dos alunos e da professora, bem como dos instrumentos de pesquisa utilizados. Finalmente a terceira parte discute os procedimentos adotados para a análise dos dados conduzida no terceiro capítulo.

1.4.1. A Pesquisa Etnográfica

A pesquisa etnográfica tem por foco o interesse em retratar eventos do ponto de vista dos “atores sociais” envolvidos nesses eventos. Para isso, utiliza-se de instrumentos como gravação de aulas em áudio e vídeo, diários e entrevistas com o objetivo de tornar o processo o mais compreensível possível do ponto de vista dos participantes, a fim de atingir a *subjetividade disciplinada* (cf. Erickson 1984:52).

De acordo com Agar (1985), Pike (1967) e Smith (1992) citados por Hornberger (1994), a etnografia procura oferecer, ao mesmo tempo, uma visão completa (holística) e individual (êmica) de uma determinada cultura, ou evento, através de uma descrição ampla. Essa descrição procura revelar todos os detalhes e mostrar a interrelação entre todas as partes componentes, permitindo a comparação e o contraste entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem em um dado contexto. Essa comparação também se dá entre diferentes participantes e suas perspectivas múltiplas com o objetivo de chegar ao conhecimento compartilhado entre eles e atingir a perspectiva êmica.

Esse tipo de pesquisa é adequado à investigação de diversos aspectos. Watson-Gegge (1988:585) oferece uma série de razões para a utilização da pesquisa etnográfica, dentre as quais destaco quatro a seguir.

A primeira diz respeito à perspectiva dinâmica oferecida pela análise sistemática de interações em contexto de ensino com riqueza de detalhes, proporcionada pela etnografia.

A segunda refere-se à consideração do papel da cultura no ensino/aprendizagem de línguas. Através da etnografia é possível estudar o papel do professor em relação à definição do seu papel em várias sociedades. Como exemplo, Watson-Gegge cita o fato de que no Japão o professor tem um papel de respeito e prestígio sendo a relação professor-aluno marcada por uma distância onde a responsabilidade é colocada no aluno e não no professor. De maneira oposta, nos Estados Unidos, os professores não gozam do mesmo prestígio e respeito e deles é esperado que satisfaçam as necessidades do aluno: se o aluno vai mal, o professor é que é o culpado.

A terceira razão coloca a pesquisa etnográfica como aquela que pode ajudar professores a entender as expectativas de seus alunos sobre a vida de sala de aula e sobre os estilos apropriados de interação.

A quarta e última razão aponta o valor da etnografia como instrumento de auto-reflexão dos professores a respeito das suas próprias salas de aula. Esse aspecto foi elaborado por Cavalcanti e Moita Lopes (1991:139). Esta pesquisa enquadra-se nesse tipo de investigação onde a professora, que é a pesquisadora e autora desta dissertação, a quem sempre me referirei como professora-pesquisadora, optou por investigar as crenças de seus próprios alunos. Apesar de oferecer vantagens como maior proximidade com os alunos e redução do tempo para conhecer os sujeitos, existem algumas limitações em relação a esse tipo de investigação que foram ressaltadas por Hornberger (1994:688).

Para essa autora, existe um dilema que sempre esteve presente para os antropólogos e para os professores que analisam suas próprias salas de aula que é o dilema de *quem está dentro* e de *quem está fora* (*insider/outsider*). O pesquisador precisa conseguir um equilíbrio em relação aos seguintes aspectos aqui reproduzidos do texto original:

1. Familiar/estranho e o problema da interpretação. Ser o pesquisador muito familiar à cultura pode distorcer a interpretação em direção a um *bias* compartilhado, enquanto que ser muito estranho inibe a compreensão êmica.
2. Participante/observador (quem está dentro/quem está fora) e o problema da ação. Muita participação por parte do pesquisador pode mudar o curso de ação da cultura, sala de aula ou evento que está sendo estudado, mas muito pouca participação pode levar o pesquisador a perder o curso de ação.
3. Pesquisado/pesquisador e o problema da mudança. Atribuir muito poder aos participantes pesquisados pode inibir a pesquisa e dar muito poder ao pesquisador pode inibir o pesquisado e seu processo natural de mudança.
4. Membro e não-membro e o problema da identidade. Membros da comunidade e professores que pesquisam sua própria cultura devem manter simultaneamente sua filiação preservando sua identidade e distanciar-se o suficiente para poder descrever a cultura.

Esses não são dilemas fáceis de serem contornados e é preciso que o pesquisador esteja bastante atento durante todo o processo - desde a coleta de registros até a análise - para controlar a sua subjetividade. Esse controle, entretanto, não significa negação da subjetividade, mas sua explicitação. Em relação a esse aspecto cabe ressaltar também algumas precauções, sugeridas por Erickson (1984), que devem ser tomadas quando da realização da pesquisa etnográfica.

A primeira dessas precauções diz respeito à dificuldade que o pesquisador iniciante tem para atingir um certo distanciamento necessário em pesquisas de caráter etnográfico. Erickson (op.cit.) sugere o questionamento das maneiras habituais das ações realizadas, a fim de tornar estranho o familiar.

A segunda precaução refere-se ao endeusamento ou condenação da cultura por parte do pesquisador. Para Erickson, é preciso retratar essa cultura e torná-la inteligível do ponto de vista dos atores, tomando-se o cuidado de não retratar os sujeitos como “monstros”, mas como seres humanos.

A terceira precaução alerta para a tendência do pesquisador de não considerar as evidências desconfirmatórias e aspectos que lhe pareçam “abomináveis”. De acordo com Erickson, são justamente esses aspectos que podem ajudar a desvendar algumas questões intrigantes. Ele aconselha a “subjetividade disciplinada”, que significa, além da observação às evidências desconfirmatórias, a justificativa de decisões e escolhas feitas durante a pesquisa.

Por fim, o pesquisador deve tomar cuidado com a tendência dos informantes de julgar que seu objetivo é o de avaliar. Esse fato obriga o pesquisador a repetir sempre os seus objetivos de pesquisa. Erickson recomenda ter uma frase memorizada sobre os objetivos, procedimentos e os passos a serem seguidos a fim de maximizar a confiabilidade e minimizar riscos. Apesar disso, o pesquisador deve estar consciente de que ao retratar ações de pessoas em relatos narrativos, ele está teorizando sobre a organização dessas ações e a avaliação é

inerente a qualquer teoria (cf. Erickson 1986:142). Ter isso em mente contribui para o controle da subjetividade.

Para finalizar, remeto-me mais uma vez a Erickson (1986:157). Para ele, o fato de o professor estar bem próximo de sua prática e de sua sala de aula, pode ser um estímulo para reflexão. Principalmente se depois dessa reflexão ele conseguir perceber que dentro de uma perspectiva interpretativista o ensino eficaz é visto muito mais como circunstâncias concretas da prática de um professor específico, com um grupo específico de alunos “este ano”, “este dia” e “este momento” (logo após um *drill*) do que como um conjunto de atributos generalizados seus ou dos alunos (cf. Erickson 1986:130).

1.4.2. Descrição do contexto e sujeitos de pesquisa

Nesta parte será fornecida uma descrição do curso de Letras e do Curso de Língua Inglesa, enquanto contexto de investigação, passando em seguida para informações de ordem mais geral sobre os alunos e a professora.

1.4.2.1. Contexto

Esta pesquisa foi realizada numa universidade federal localizada em cidade do interior, de porte médio, de um estado do sudeste brasileiro. Nessa universidade a pesquisadora atuou como professora de uma turma de 14 alunos do último período de língua inglesa do curso de Letras, durante o segundo semestre de 1994.

A opção por esse contexto deveu-se a vários fatores, tais como:

1. Por ser um contexto formador de professores de línguas o conhecimento a respeito do sistema de crenças de alunos-professores, poderá contribuir com subsídios teóricos e práticos sobre a formação de professores não nativos brasileiros de LE, neste caso, inglês. Também por esse motivo, a opção por uma turma de formandos.

2. A escolha por uma turma de formandos diz respeito à maior experiência desses alunos em relação à aprendizagem de línguas em contextos diferentes: escola de línguas, escola pública e curso de Letras. Além disso, trata-se de aprendizes adultos que teriam melhores condições de relatar sobre esse aspecto de sua aprendizagem, trazendo assim implicações ou no mínimo, indicações para a composição de uma agenda de pesquisas posteriores envolvendo a formação de professores nos cursos de Letras de um modo geral.
3. Desejo de crescimento profissional por parte da professora-pesquisadora, que ao investigar as crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos, indiretamente estaria fazendo uma auto-reflexão sobre suas próprias crenças sobre ensino de línguas.

Segundo informações constante do catálogo de graduação 1994/1995 o curso de Letras dessa instituição possui as habilitações de Bacharelado (ou Secretário-Executivo) - Português/Francês e Português-Inglês com uma carga horária (C.H.) de 3.000 horas/aulas e Licenciatura com as habilitações de Português/Francês; Português/Inglês (C.H.: 2.460) e Português/Literaturas de Língua Portuguesa (C.H.: 2.040). A opção por cada uma dessas habilitações se dá por ocasião do concurso vestibular.

O curso de língua inglesa, onde se insere esta pesquisa, se realiza através de uma carga horária de sessenta horas por semestre. Cada aula tem a duração de 50 minutos. Os alunos têm duas aulas seguidas duas vezes por semana. A pedido deles, entretanto, a professora mudou o horário e eles passaram a ter uma aula de 50 minutos às terças-feiras e três aulas de 50 minutos às quartas-feiras.

O programa analítico do curso de língua inglesa (vide apêndice 1) mostra ênfase no ensino de aspectos gramaticais. A professora-pesquisadora optou, no entanto, por elaborar um programa diferente (vide apêndice 2), seguindo, em parte, algumas sugestões feitas pelos alunos no semestre anterior. Esse programa, que vinha sendo realizado desde o primeiro semestre de 1994, serviu como um roteiro e sua flexibilidade permitia a inclusão ou exclusão de tópicos. Como todo

planejamento ele estava sujeito a modificações e constituía-se, basicamente, de unidades retiradas de outros livros-textos, já que o que deveria ser adotado não era bem aceito pela maioria dos alunos. A professora-pesquisadora também incluiu a apresentação de seminários em inglês pelos alunos, a respeito de temas que ela sugeriu e a elaboração de um trabalho ao final do curso cujos temas também foram sugeridos por ela.

A sala de aula, localizada no terceiro andar do departamento de Letras, possui duas janelas de vidro amplas com cortinas, um quadro branco, uma mesa para o professor com um aparelho de som e várias carteiras. As carteiras são em número superior ao de alunos, devido à existência de uma norma que exige um determinado número de carteiras por sala. Isso dificulta sua disposição em forma de círculo já que a sala não é tão grande assim. Para as filmagens, algumas carteiras tiveram de ser retiradas, para serem dispostas em círculo, caso contrário não haveria lugar para o aparelho de filmagem.

1.4.2.2. Perfil dos alunos e professora

1.4.2.2.1. Alunos

Os 14 alunos, sujeitos da pesquisa, com idade variando entre 20 e 27 anos, fazem parte de uma turma de formandos em LE (inglês) do curso de Letras. Quatro são alunos da opção Secretário-Executivo e os outros dez de Licenciatura. Desses alunos, uma possui nacionalidade americana e brasileira, duas são chilenas, três são do Rio de Janeiro e oito de Minas Gerais.

A maioria dos alunos (onze) iniciou o curso de Letras em 1991, sendo que desses, apenas três se formaram em 1994. Os outros oito se formaram em julho de 1995. Dois alunos iniciaram em 1990 e se formarão em dezembro de 1995. Apenas uma iniciou o curso em 1989 e formou-se em julho de 1994.

Seis alunas trabalham. O fato do curso ser noturno facilita essa opção. Algumas exercem a função de secretárias na universidade, outras trabalham como professoras de inglês em escolas de línguas ou em escolas públicas. As alunas A14 e A3 são bolsistas de um projeto destinado ao aperfeiçoamento das licenciaturas nas universidades, iniciado no 2º semestre de 1994 e coordenado por professora do quadro docente do curso. Cabe ressaltar que esse número de alunos que trabalham representa quase a metade da turma. Isso, certamente, irá prejudicar o seu tempo de dedicação ao estudo. Esse é um aspecto que já havia sido levantado por Celani (1984). Segundo a autora, devido à situação sócio-econômica da maioria dos alunos, eles querem trabalhar, e isso, faz com que o grau de envolvimento no curso e na universidade seja mínimo. Em algumas entrevistas, é comum a alegação de falta de tempo para se dedicar ao estudo. Os alunos deixam, assim, de realizar ações que eles consideram necessárias para se aprender a língua estudada.

Em relação à experiência de aprender línguas, a maioria (onze alunos) freqüentou escola de línguas antes de iniciar o curso de Letras. Uma aluna aprendeu inglês no exterior. Uma aluna já estudou espanhol e outra, francês e alemão. Duas já estudaram francês e uma fala alemão (seu pai é descendente de alemães). Quanto aos familiares, a língua mais estudada por eles é o inglês, em primeiro lugar, e alemão em segundo. Esse é um dado bastante positivo que revela o ambiente potencialmente propício à aprendizagem de línguas desses alunos e um lugar potencial de transmissão de crenças sobre aprendizagem.

1.4.2.2.2. A professora

A professora-pesquisadora é licenciada em Letras (Português/Inglês) pela mesma universidade federal onde leciona atualmente e onde se insere esta pesquisa.

O conhecimento da língua inglesa da professora foi adquirido no curso de graduação. Ela nunca prestou exames internacionais/padronizados de proficiência (com exceção do IELTS⁶ realizado em 1993). Após o término do seu curso de graduação, trabalhou em duas escolas de línguas por um período de aproximadamente dois anos. Ao voltar de um período de três meses em país da língua-alvo, ela iniciou sua experiência como professora de nível superior. É uma professora que procura sempre se aperfeiçoar e possui um relacionamento bastante amigável com os alunos, fato que, algumas vezes lhe traz alguns conflitos, já que estando mais próxima, ouve suas queixas, críticas e elogios em relação a aspectos do curso como um todo. Ao fazer comparações com os colegas e com as próprias expectativas ela tem muitos questionamentos referentes à sua postura e competências em sala de aula. Esse aspecto será retomado na última seção do terceiro capítulo.

1.4.3. Descrição dos instrumentos de pesquisa

Para a coleta dos registros foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários e entrevistas, gravação de aulas em áudio e vídeo, diários e anotações de campo da professora-pesquisadora. A seguir, faço um relato sobre cada um deles.

1.4.3.1. Questionários

As perguntas dos questionários foram formuladas com base em leituras sobre o tema (cf. Wenden, 1986; Erickson, 1986; Feinam-Nemsem & Floden, 1986) e a partir das perguntas de pesquisa.

⁶ International English Language Testing System.

Foram aplicados cinco questionários ao todo (vide apêndice 3). Cada um deles enfatizava diferentes tópicos dentro da área de ensino/aprendizagem de línguas, a respeito dos quais pretendia-se levantar as crenças de futuros (potenciais) professores de línguas.

O Questionário I teve por objetivo levantar dados sobre os alunos referentes à sua origem, idade, profissão, profissão dos pais, experiência anterior de aprendizagem de línguas, outras línguas estrangeiras faladas por eles e pelos familiares, razão de cursar inglês, número de matérias no segundo semestre de 1994, data de início e conclusão do curso.

Os Questionários II e III visaram descobrir as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de línguas em Escola de Línguas (EL) ou cursinho (termo utilizado nessa região para se referir a escola de línguas) e Escola Pública (EP) por serem esses os lugares usuais de se aprender línguas no Brasil. Através desses questionários, pretendeu-se traçar um perfil de cada aluno, de suas maneiras de estudar e de aprender, de suas atividades preferidas e rejeitadas nesses dois tipos de estabelecimento onde se ensina a língua inglesa e seus hábitos de estudo fora da sala de aula. Tudo isso faz parte da sua *cultura de aprender*, pois algumas crenças dos alunos têm origem na sua experiência educacional anterior como aprendizes de língua. Se essa tiver sido malsucedida, por exemplo, eles podem acreditar que não possuem as habilidades necessárias para aprender línguas (cf. Horwitz, 1987).

O Questionário IV teve por objetivo obter informações sobre os alunos e o curso de Letras: expectativas, razões da escolha do curso e da língua-alvo, imagem do curso na comunidade universitária e entre alunos de Letras; alguns aspectos referentes a aprendizagem de línguas, tais como uso da língua materna em sala, leitura, papel do aluno no processo de aprendizagem, semelhança de aprendizagem entre a língua materna (L1) e a língua-alvo, aprendizagem de LE no país da língua-alvo e características do bom aprendiz. Finalmente, as duas últimas perguntas do questionário IV visaram fornecer dados sobre as crenças que foram transmitidas a esses alunos e as crenças que eles transmitiram a outras pessoas.

Isso diz respeito ao aspecto da transmissão de forma naturalizada, subconsciente, das maneiras de aprender, característica da *cultura de aprender línguas*.

O último questionário (V) teve por objetivo levantar crenças dos alunos em relação às maneiras consideradas adequadas de aprender línguas e aprender línguas na universidade, dados sobre as suas maneiras atuais de estudar e aprender inglês, além das dificuldades encontradas por eles nesse processo.

Os questionários foram aplicados durante os meses de novembro e dezembro, no segundo semestre de 1994. Por se tratar de uma época bastante tumultuada para os alunos (provas e entrega de trabalhos), os questionários foram preenchidos em casa para serem devolvidos depois de uma semana. Eles foram entregues pela professora no dia 01/11/94, após a aula. Antes da entrega, houve uma conversa com os alunos sobre os propósitos da pesquisa e os seus objetivos e as instruções para preenchimento dos questionários.

Os alunos estavam bastante atarefados e isso ocasionou o atraso na entrega dos questionários, além do fato de que no dia em que eles foram entregues 5 alunos haviam faltado. Esses alunos receberam os questionários posteriormente. A tabulação dos dados, como um todo não pôde ser realizada prontamente após a entrega dos questionários. A realização das entrevistas também sofreu um ligeiro atraso uma vez que as perguntas da entrevista deveriam ser originadas da análise dos questionários. O último questionário foi devolvido para a professora no dia aprazado sem contratempos.

1.4.3.2. Entrevistas

Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os alunos. Após a leitura dos questionários eram anotadas perguntas de esclarecimento. Havia espaço também para perguntas espontâneas que pudessem surgir no momento da conversa.

As entrevistas foram realizadas no Departamento de Letras, especificamente na sala da professora/pesquisadora. Os horários foram marcados antecipadamente com cada aluno, de acordo com a sua disponibilidade e, conforme informado, após a devolução do questionário preenchido. O calendário de entrevistas realizadas foi o seguinte.

Calendário das entrevistas

| Alunos | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Data | | | | | | | | | | | | 17 e | | |
| | 24/11 | 24/11 | 23/11 | 28/11 | 18/11 | 23/11 | 23/11 | 7/12 | 5/12 | 01/12 | 30/11 | 29/11 | 29/11 | 23/11 |

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão dos alunos, variando de 30 a 60 minutos, perfazendo um total de 14 fitas gravadas, cada uma com uma entrevista.

No geral, as entrevistas ocorreram num clima bom, amigável, tranquilo, provavelmente, devido ao fato da proximidade entre os alunos e a professora, já que ela trabalhava com eles há três semestres consecutivos por ocasião da coleta dos registros. Se por um lado isso é bom, por outro, pode dificultar o distanciamento necessário da professora como pesquisadora para poder observá-los melhor, conforme mencionado anteriormente.

Concluídas as entrevistas, todas foram ouvidas e a maioria transcrita, pelo menos parcialmente, para facilitar a visualização e manuseio dos dados. Além disso, como o objetivo era desvendar as crenças dos alunos, era necessário uma amostra de todas as entrevistas e não de apenas uma. Ao final foi escolhida uma entrevista típica para figurar nos apêndices.

1.4.2.3. Gravação de aulas

Foram gravadas 17 aulas em áudio e 5 em vídeo. As gravações foram iniciadas no mês de setembro, na terceira aula do semestre, e interrompidas durante o mês de outubro devido à apresentação de seminários pelos alunos. Eles

não consentiram em que seus seminários fossem gravados pois julgavam que a presença do gravador iria inibi-los ainda mais, já que nessa aula eles estavam sendo avaliados. Durante esses dias foram feitas anotações de campo pela professora-pesquisadora.

Cabe ressaltar que as aulas não se constituem em fonte primária de dados, mas fazem parte da triangulação necessária para a subjetividade disciplinada, característica das pesquisas interpretativas. A prioridade das gravações foi dirigida à manifestação das crenças e ações dos alunos em sala.

Concluídas as gravações todas as fitas foram ouvidas / assistidas e roteirizadas para figurar como pano de fundo da análise.

1.4.3.4. Diários da professora-pesquisadora/ anotações de campo e memos

As notas de campo e memos foram feitas durante as aulas de forma bastante sucinta, dada a pouca disponibilidade de tempo durante a observação, já que a pesquisadora atuou como professora. Mais tarde essas anotações eram desenvolvidas e elaboradas na forma de diários.

Nos diários foram feitas anotações referentes às conversas informais com os alunos e a sua ação em sala de aula que poderiam revelar suas crenças em relação à aprendizagem ou discrepâncias com o discurso apresentado no questionário e entrevistas. O objetivo era o registro de aspectos relacionados à ação dos alunos em sala de aula. No entanto, o que se observou, durante a coleta e análise, foi que a maioria das anotações da professora fazia referência a sua atuação em sala de aula e aos seus questionamentos a esse respeito. Assim decidiu-se por dedicar uma parte do terceiro capítulo a essa questão.

1.4.4. Procedimentos da análise

Segundo Erickson (1986), o processo de análise não se dá de maneira estanque, mas está presente já no momento da coleta dos registros. Depois da

coleta dos questionários eles foram lidos e também foram feitas anotações referentes a algum aspecto mais saliente. Conforme dito anteriormente, as respostas abertas dos questionários serviram de roteiro para as entrevistas. Embora sabendo da limitação do questionário como instrumento de investigação, as questões abertas procuraram minimizar isso.

Primeiramente, procedeu-se a uma leitura geral dos questionários na tentativa de percepção de regularidades, além de uma segunda leitura para a roteirização das entrevistas. Isso era feito na medida em que os alunos iam entregando os questionários. No final da coleta foi feita mais uma leitura pormenorizada com o objetivo de agrupar as respostas em termos de maior incidência, num esforço por reconhecer categorias distintas das mesmas.

À medida que as entrevistas iam sendo realizadas procedia-se à transcrição grossa. Durante esse processo eram feitas anotações em relação às possíveis crenças manifestadas pelos alunos, bem como da linguagem usada por eles e cruzamento de informações com as respostas dos questionários e roteiros das aulas. Todas as entrevistas foram transcritas parcialmente e algumas integralmente. Outras leituras foram feitas, após a coleta, para levantamento das crenças manifestadas pelos alunos e para escolha de uma entrevista típica para constar dos apêndices, já que não seria possível incluir as 14 entrevistas feitas, algumas com uma hora de duração. Todas foram transcritas, pelos menos parcialmente, com o objetivo de obter uma amostra maior para possibilitar as inferências feitas.

As aulas foram roteirizadas para facilitar o manuseio e figurar como pano de fundo da análise. Os memos e diários da professora-pesquisadora serviram de base para comparação de dados.

1.5. Organização da dissertação

Esta dissertação compõe-se de quatro capítulos. Além deste capítulo, o segundo, apresenta, na primeira parte, dentro dos estudos sobre cultura no contexto educacional, os conceitos de *cultura de aprender línguas* e de *cultura de ensinar*. Na segunda parte, abordo as pesquisas já realizadas, no exterior e no Brasil, a respeito das concepções, crenças e mitos do aprendiz sobre aprendizagem de línguas.

O terceiro capítulo refere-se à investigação do problema focalizando a análise de dados.

Ao quarto e último capítulo ficam reservadas as considerações finais e retomada das perguntas de pesquisa mais os encaminhamentos da questão na prática.

Capítulo 2 - Referencial Teórico da Pesquisa

Na idade média as pessoas acreditavam que a Terra era plana, porque elas tinham ao menos a evidência de seus sentidos; nós acreditamos que ela é redonda não porque um por cento de nós pudesse dar as razões científicas para uma crença tão fantástica, mas porque a ciência moderna nos convenceu de que nada que é óbvio é verdadeiro, e que tudo que é mágico, improvável, extraordinário, gigantesco, microscópico, cruel ou excessivo é científico.

George Bernard Shaw

2. Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma resenha bibliográfica fundadora do tópico que seja capaz de esclarecer aspectos importantes para o que se pretende investigar nesta pesquisa. A organização deste capítulo está baseada em dois aspectos. O primeiro, refere-se ao conceito de cultura no contexto educacional, no qual englobo o conceito de *cultura de aprender*. Para essa seção, tomo por base os estudos de Erickson (1984, 1986, 1987, 1987a) e Feinam-Nemser & Floden (1986), sobre *culturas de ensinar*. O segundo, trata das concepções, crenças e mitos do aprendiz, que fazem parte da *cultura de aprender línguas*. Iniciarei com os estudos de Wenden (1986, 1987) e Horwitz (1987) a respeito das crenças dos aprendizes sobre a aprendizagem de línguas. Em seguida discutirei, dentre outros, os trabalhos brasileiros de Carmagnani (1993) e Leffa (1991) sobre concepções dos aprendizes de curso superior e de primeiro grau, respectivamente.

2.1. O conceito de cultura no contexto educacional

Cultura de aprender é o termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. Para caracterizar essa cultura, é preciso trazer os trabalhos de pesquisadores como Erickson (1984, 1986, 1987, 1987a), a respeito de cultura no contexto educacional e de Feinam-Nemser e Floden (1986) sobre *culturas de ensinar*, além de outros autores que serão trazidos no percurso com relação a pontos específicos vinculados ao tópico.

Segundo Erickson(1984:61), “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender, são aspectos da cultura”. Desta maneira, o termo *cultura de aprender línguas* é adequado para a investigação das crenças dos aprendizes sobre como se deve aprender língua estrangeira. Existem vários termos adotados por outros autores para se referir à *cultura de aprender línguas* dos alunos. Isso acontece devido ao caráter evanescente do conceito de cultura (de aprender) e à tentativa de encontrar seu significado exato. Wenden (1986) chama de *crenças e abordagens de aprender línguas dos alunos*; Rivers (1987), de *maneiras de aprender culturalmente absorvidas*; Richards (1990), de *abordagens de aprender*; Almeida Filho usa *tecnologia informal de aprender* (1988), *abordagens de aprender e cultura de aprender línguas* (1993) e Erickson (1984) utiliza *cultura do aluno*. Outros autores tocam nesse ponto, embora tratem da perspectiva do professor e não do aluno. Mesmo assim há uma relevância pois eles mostram a existência de um sistema de crenças do professor de onde pode-se inferir que existe também um sistema de crenças do aluno. Feinam-Nemser & Floden (1986) falam de *culturas de ensinar*, e por fim, Erickson (1984) usa *sistema de crenças do professor, sabedoria popular do professor, filosofia popular, cultura do professor*⁷.

Uma característica do sistema cultural é esse caráter implícito e intuitivo ressaltado por Erickson (1987:18-9) do qual trata também Almeida Filho (1993) em sua definição de *cultura de aprender línguas*. Para Erickson, esse fazer sentido intuitivo é evidência de algum aspecto do sistema cultural dos indivíduos.

De acordo com Erickson (1987a:23), existem três razões para se adotar o conceito de cultura no contexto educacional. Elas dizem respeito:(1) à noção de cultura como maneiras compartilhadas por um grupo de se atribuir sentido às ações sociais e que, dessa forma, podem revelar os padrões das ações e pressupostos subliminares à prática educacional;(2) à existência de escolhas possíveis para uma mesma ação dentro do contexto educacional;(3) à ação

⁷ Os termos no original em inglês são (na ordem em que foram citados): *beliefs; learner's approach to language learning; culturally absorbed ways of learning; approaches to learning; student culture; cultures of teaching; teacher belief system, teacher folk wisdom, folk wisdom, teacher culture*.

humana como principal agente das práticas educacionais. Dessa maneira, ao me referir a *cultura de aprender línguas* estou enfatizando as maneiras de atribuir sentido à tarefa de aprender línguas, compartilhadas pelos alunos.

Erickson (1987), em discussão sobre concepções de cultura, aponta um problema na definição de Feinam-Nemser & Floden (1986). Esses autores definem o termo como sendo “uma entidade não diferenciada, o caráter geral ou *ethos* de um ambiente educacional, como uma escola, ou de um papel educacional, como de um professor”, ou aluno (op.cit.:11). Segundo o autor, essa definição deixa o termo cultura sem conteúdo distinto e como algo invisível e tácito. Ele afirma que é preciso tornar este conceito explícito e visível para que ele seja um construto útil dentro do discurso da reforma educacional.

Concordo com Erickson no tocante à necessidade de se explicitar melhor o sentido do termo cultura. Feinam-Nemser & Floden têm razão, entretanto, ao realçar o caráter fugidio e tácito da cultura que permeia a nossa vida social. Isto não significa, entretanto, que ele não possa ou não deva ser explicitado.

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. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações⁸ em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.

Essa organização social possui um caráter local e não-local. O caráter local tem dois sentidos. O primeiro refere-se a determinados grupos de indivíduos que através da interação de muitos anos compartilham uma certa compreensão do mundo e tradições específicas locais ou seja, uma “microcultura distintiva”. O segundo sentido refere-se à atuação do momento a momento da ação social. Dessa

⁸ De acordo com Erickson (1986: 126-7), o comportamento refere-se apenas ao ato físico, enquanto que a ação refere-se ao comportamento físico, mais as interpretações significativas que o “ator” tem e com as quais ele está engajado na interação. O objeto da pesquisa social interpretativa é a ação e não o comportamento.

maneira, nada é igual em todos os momentos da aula, nem todos os dias, apesar de serem os mesmos alunos e professor, porque cada um tem um ponto de vista particular em cada momento da ação (cf. Erickson op.cit.:128-9).

O caráter não-local tem a ver com a definição de cultura que Erickson (ibid.) coloca como padrões de percepção, crença e ação aprendidos e compartilhados, que moldam o que percebemos e acreditamos, dentro e fora do nível da consciência.

2.1.1. O conceito de cultura de aprender

Cultura de aprender é um termo utilizado também por Almeida Filho (1993), cuja definição será trazida para discussão nesta seção. Numa publicação de 1988, esse autor já destacava o aspecto de transmissão e de imitação intuitiva das formas de estudo de que os alunos se servem para o aprendizado de uma nova língua, o que fica claro no trecho a seguir (op.cit.: 26):

Qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira ("natural" e inconsciente) de aprender línguas. Essa é a manifestação de um princípio pelo qual, na ausência de uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas, fazemos o que vimos ser feito conosco. A tecnologia informal de aprender e ensinar faz parte de um quadro referencial organizado ou esquema prévio sobre esse tipo de problema.

Em uma publicação mais recente, Almeida Filho (1993) adota o(s) termo(s) *abordagem* ou *cultura de aprender* como sinônimos. Apesar de utilizar o termo *abordagem de aprender*, que também foi utilizado por Wenden (1986) e Richards (1990), e embora convergindo sobre o mesmo tópico sem, entretanto, explicitar influências diretas mútuas, o significado atribuído ao termo *abordagem de aprender* em Almeida Filho é bem diferente do utilizado por Wenden. Almeida Filho enfatiza o caráter cultural das maneiras de se aprender LE, relacionando-as com a região, etnia, classe social e grupo familiar. Wenden, por sua vez, destaca o aspecto da utilização de estratégias. Para Wenden, as crenças refletem-se diretamente nas estratégias utilizadas. Esse aspecto será retomado na seção 2.2.1.

Almeida Filho (1993: 12-21) coloca a *abordagem de aprender* do aluno como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas e como uma força potencial que se relaciona com a abordagem de ensinar⁹ do professor no seu modelo de operação global de ensino de línguas.

A abordagem ou *cultura de aprender línguas*, para esse autor, refere-se às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno. Essas maneiras, que são típicas de sua “região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos”, são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma “naturalizada, subconsciente e implícita” (op.cit.:13).

Segundo Almeida Filho, a importância de se saber sobre a *cultura de aprender línguas* deve-se ao fato de que pode haver uma incompatibilização entre essa cultura e a abordagem de ensinar do professor. Isso poderia resultar em resistência e dificuldade para o ensino e aprendizagem da língua-alvo. O conhecimento da *cultura de aprender línguas* dos alunos possibilitaria, ao contrário, um trabalho mais consciente, visando ao sucesso na aprendizagem.

Parece-me também que, para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a se tornar um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender a LE.

O caráter subconsciente e implícito, além do aspecto de transmissão das crenças sobre como aprender, enfatizados por Almeida Filho em sua definição, tornam adequada a utilização da nomenclatura *cultura de aprender línguas*. Além

⁹ Segundo Almeida Filho a abordagem de ensinar “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua” (op.cit.:17)

disso, cada aluno, possui uma visão de mundo que é própria da cultura de seu contexto, região ou país e que pode influenciar o seu modo de compreender a tarefa de aprender línguas.

Neste trabalho, o termo *cultura de aprender línguas* é definido como conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes 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. Ele envolve, de acordo com Almeida Filho (op.cit.), as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo.

É importante lembrar que cada sociedade faz uma leitura do quê, como, e para quê se deve aprender (Carmagnani 1993). Essa leitura acontece diariamente nas conversas entre membros de um mesmo grupo e de uma mesma profissão. Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um. Assim é que entendo a relação aprendizagem/cultura. Isso, em última instância, contribuiu para a adoção do termo *cultura de aprender línguas*.

2.1.1.1. Visão de aprendizagem

Tendo explicitado o conceito de *cultura de aprender línguas*, faz-se necessário apresentar a visão de aprendizagem, adotada neste trabalho. É preciso esclarecer, entretanto, que uma discussão exaustiva sobre os vários aspectos ou um histórico das várias definições ou enfoques do termo foge ao escopo desta dissertação.

Para os propósitos deste estudo, cabe trazer duas visões de aprendizagem que poderão ser úteis na análise dos dados. A primeira coloca a aprendizagem como um processo relacionado à aquisição, embora distinto desse, que se refere ao engajamento ativo do aprendiz em atividades, cujo resultado é o conhecimento que lhe confere competência na língua-alvo (cf. Holec, 1987:146).

A segunda refere-se à perspectiva etnográfica de aprendizagem de línguas que a situa dentro de um processo longo de socialização, onde o desenvolvimento de habilidades, tarefas, papéis e identidades são resultantes da iniciação cultural desses indivíduos nas sociedades em que vivem (Watson-Geggeo, 1988:52).

Essas visões de aprendizagem tornam possível a compreensão de alguns preconceitos, mitos e crenças dos alunos dentro de uma perspectiva mais ampla - a caracterização da aprendizagem como uma economia política (cf. Erickson, 1986:129).

Nessa economia, a aprendizagem do aluno é considerada como a “moeda” corrente, que se encontra em seu próprio poder. Para Erickson, todos os alunos estão aprendendo alguma coisa - não necessariamente aquilo que os professores ou administradores ensinam. Os conceitos de poder e autoridade são muito importantes nessa relação da aprendizagem com o caráter político da organização cultural e social da sala de aula. É nesse lugar que vai ocorrer uma espécie de negociação entre aluno e professor, cujo poder de persuasão entra em cena para tentar convencer o aluno que a sua orientação é legítima e de interesse para o primeiro (o aluno). Ele, por sua vez, tenderá a confiar e aceitar a orientação do professor, podendo surgir resistências à aprendizagem caso o professor passe a inspirar desconfiança nele.

O modelo de ação social é visto como troca e com alguma forma de paridade. Os alunos oferecem submissão ao professor em troca de tratamento gentil e fornecimento de conhecimento e, eu acrescentaria também, em troca de

nota, termo utilizado na língua portuguesa também no sentido de cédula de dinheiro, bastante adequado à essa caracterização econômica da aprendizagem.

A falta de percepção da aprendizagem no sentido definido acima, pode levar a muitos problemas. Os professores falham em perceber que as ações dos alunos são geradas interacionalmente e o que poderia ser visto como um fenômeno de interação entre professores e alunos é rotulado institucionalmente como falha do último (cf. Mehan, 1978, 1980, 1987 apud Erickson, 1987:348).

Erickson (1986:129) afirma que tanto professores quanto alunos se esquecem que o ambiente de aprendizagem e a interação em sala de aula, envolvem o uso de significados aprendidos e compartilhados numa determinada cultura, como por exemplo, os pressupostos sobre papéis masculinos e femininos e papéis apropriados na relação entre adulto e criança, professor e aluno.

Esses pressupostos estão baseados, como afirmado anteriormente, nas visões comuns de determinada sociedade sobre ensino e aprendizagem de um modo geral. Segundo van Lier (1994:9), a sala de aula não existe em um vácuo: “Ela está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura”. As práticas escolares consideradas usuais de se ensinar e aprender línguas podem surgir dentro da sala de aula, ou das representações de aprendizagem comuns em uma sociedade. Essas práticas cristalizam-se e podem constituir-se no *habitus de aprender*.

Esse conceito foi utilizado por Santos (1993), que em sua dissertação faz uma descrição detalhada dos processos de aprender a que os alunos recorrem como parte do seu *habitus de aprender*. Uma discussão mais aprofundada sobre cada um desses processos foge ao escopo desta dissertação¹⁰. Entretanto, creio ser necessário fornecer o conceito de *habitus de aprender*, o qual reproduzo a seguir, de

¹⁰ Os processos levantados por Santos dizem respeito a: Repetição/Imitação de Modelos Preestabelecidos; Associação Comparativa de Conhecimentos; Dedução Lógica de Sentidos e Inferência Intravisional de Novos Insumos na Língua-alvo.

acordo com Santos (op.cit.:70) que tomou por base o conceito de *habitus* de Bourdieu (1987)¹¹:

conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos.

Mas cabe perguntar: a que tipos de experiências educacionais ou práticas escolares os alunos de inglês são submetidos? Cavalcanti (1985), numa pesquisa com alunos do primeiro ano de Letras, ressalta o aspecto da imitação intuitiva como maneira utilizada por eles para se aprender línguas. A partir da investigação sobre quais atividades eles se engajavam para praticar inglês fora da sala de aula, os resultados confirmaram que, sozinhos, eles se sentiam melhor fazendo o que eles estavam acostumados a fazer nas aulas de 1º e 2º graus. Ou seja, “ler alto, copiar e traduzir lições do livro, decorar vocabulário, fazer e refazer os exercícios do livro e estudar gramática” (op.cit.:2).

Em trabalhos mais recentes, o conceito de *habitus de aprender* vem sendo utilizado na investigação da aprendizagem de inglês em escolas públicas¹². Também Bizon (1994) aborda o conceito de *cultura de aprender* do aluno em relação à abordagem de ensinar do professor. Segundo a autora, o professor pode se ver obrigado a seguir o modelo de aula com o qual os aprendizes se identificam e passa a acreditar nele como o mais adequado para seus alunos.

Percebe-se pelos trabalhos citados a estreita relação entre *cultura de aprender* e *cultura de ensinar*. Se por um lado, os professores tendem a buscar alinhamento com o modelo de aula que os aprendizes consideram adequado, os aprendizes,

¹¹ Para uma discussão mais detalhada a respeito, consultar BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987. e ORTIZ, R. (Org). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Para Bourdieu o conceito de *habitus* refere-se a “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (in Ortiz 1983:65).

¹² “O *habitus* de aprender uma LE” - Cláudia Ribeiro de Pádua Garcia - comunicação apresentada no IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 4-6 de setembro de 1995, UNICAMP.

por sua vez, também tendem a adotar procedimentos e práticas que seus professores consideram adequados. É por essa razão que passo a discorrer sobre a *cultura de ensinar*, no próximo item, ressaltando os pontos de vista defendidos por Clarke (1982, 1988, 1994) e Feinam-Nemser & Floden (1986).

2.1.2. Culturas de ensinar

Através de que práticas o aluno de inglês foi introduzido no aprendizado? Os trabalhos de Santos (1993) e Cavalcanti (1985) mencionados anteriormente, fornecem algumas respostas para isso. Esse trabalhos sugerem que, para o aluno, o conhecimento é algo que se obtém de outros e, para isso, ele precisa memorizar expressões, copiar e decorar. Essas práticas com as quais o aluno se habitua desde cedo em língua inglesa, em língua materna e em outras disciplinas levam-no a acreditar que essa seja a única maneira de aprender línguas. Essa maneira de lidar com o processo pode influenciar, talvez de maneira trágica, seus rumos na tarefa de aprender línguas. Os futuros professores de línguas precisam reconhecer suas próprias maneiras de aprender que, ao continuarem implícitas e subconscientes, serão transmitidas aos futuros alunos, alimentando assim o círculo (vicioso) de recorrência¹³.

Mas cabe neste ponto questionar: o que determina que certas práticas, ou maneiras de ensinar e de aprender sejam consideradas “normais” ou “aberrantes” para professores e alunos? Essa não é a pergunta que norteia este trabalho. Entretanto, os questionamentos advindos da mesma serão úteis para a discussão dos dados no terceiro capítulo.

¹³ AMADEU-SABINO, M. em sua dissertação de mestrado mostra que a transmissão da cultura de aprender do professor para os alunos acaba sendo assimilada por eles. A professora-sujeito da pesquisa recomenda a seus alunos em sala de aula, manter um caderno para anotações, da mesma maneira que ela fazia na época em que estudava. Amadeu-Sabino destaca o fato de que a professora chegou até mesmo a mostrar o caderno utilizado por ela quando aluna (1994: 201-204).

Em primeiro lugar, existe um paradoxo presente no ensino de línguas, a que muitos professores são expostos e que foi levantado por Clarke (1982, 1988, 1994) e expresso de maneira precisa e clara por ele na seguinte citação (1982:440):

Cada modismo de época promove a sua própria cartola de truques e somos levados a acreditar que, no ensino de línguas, o sucesso, além da adesão a um corpo de conhecimentos e crenças receitado, depende do uso de uma determinada parafernália e de determinadas técnicas. Assim, temos paradigmas de gramáticas em uma geração seguidos de práticas de padrão, exercícios automatizantes, círculos de aconselhamento, silêncio e música suave em épocas seguintes.

Essa é, talvez, uma das principais razões pela qual os professores passam a condenar a si mesmos e aos alunos e, a aconselhar também sobre a maneira ideal de se aprender línguas. A opinião dos teóricos, pesquisadores, dos colegas-professores e sua própria abordagem de ensinar são alguma das forças que atuam sobre a *cultura de ensinar* dos professores.

A questão é que, como Clarke argumentou muito bem, existe algo mais por trás das técnicas aconselhadas aos professores. Existe um tom sutil, difícil de perceber, que exerce um controle justamente porque “não é reconhecido e admitido” (op.cit.:440). Tudo é feito como se professores e alunos fossem livres para expressar suas opiniões e escolher o que mais lhes parecesse adequado. No entanto, segundo Clarke, “algumas escolhas são superiores a outras” - “Ah você ainda usa *drills*? Que curioso...” (1982: 441).

Esse discurso do professor em sala de aula influencia as crenças do aluno e é refletido em seu *dizer* e, nem tanto assim em seu *fazer*, embora eles tentem. O aluno, de modo semelhante ao professor, pode entrar em conflito algumas vezes, principalmente se ele tiver que optar entre continuar com práticas escolares de sua experiência anterior, que é o jeito que ele sabe fazer, ou seguir o discurso do professor que sugere mudanças na metacomunicação.

Clarke (1982:443) baseia-se em Geertz (1975) para explicar a “força moral” ou o “senso comum” de certas crenças que se tornam inquestionáveis e um “hábito intelectual”, uma maneira irrefutável de perceber a realidade sem uma inspeção consciente.

Para Clarke, o “senso comum” manifesta-se principalmente em conversas coloquiais, nos corredores, em congressos, encontros de professores, etc. A dificuldade está no fato de que esse não é um fenômeno fácil de se observar já que não é tanto o conteúdo que interessa, mas a maneira como é dito: “não é a mensagem explícita mas implícita que está em questão. Não é a informação que é importante mas os pressupostos que subjazem às informações” (op.cit.:444).

Erickson (1987a:19) também discorre sobre “crenças culturais” dos professores. Para ele, as crenças pedagógicas dos professores fazem parte de uma cultura profissional amplamente compartilhada por membros de um mesmo grupo. Algumas dessas crenças, dadas como certas dentro de uma perspectiva profissional, quando vistas criticamente, podem ser altamente questionadas. Uma das crenças citadas por Erickson refere-se ao papel da leitura nas sociedades japonesa e americana. No Japão, de maneira diferente dos Estados Unidos, professores e administradores acreditam não ser necessário gastar muito tempo com leitura na escola primária, já que essa é considerada uma habilidade fácil que pode ser adquirida em casa e na comunidade.

Para Erickson (1987a:19) as construções culturais definem uma série de opções disponíveis e desejáveis. Assim a adoção de “coqueluches” educacionais podem ser vistas como evidência das estruturas conceituais que são aprendidas culturalmente e compartilhadas por profissionais. Segundo o autor, esse é um aspecto chave da “organização cultural da rotina e experiência na vida social onde algumas vozes e perspectivas de determinados participantes são legitimados na vida diária enquanto que outros são sistematicamente silenciados”.

A verdade é que tanto alunos quanto professores sofrem pressões para se adequar ao que é considerado “certo” fazer em ensino ou aprendizagem de línguas. Segundo Clarke (1988:448) cada geração de professores enfrenta pressões para se adequar à abordagem em voga.

O aluno é o maior prejudicado devido à desigualdade de poder existente na escola e na sala de aula, de uma maneira geral (Furlani, 1991). Ele não fica imune a esses dilemas do professor, que até poderia querer ensinar de uma maneira mais próxima a sua, mas acaba não fazendo porque, dentre outras coisas, esse não é o jeito que está em voga no momento. É claro que o aluno também pode se beneficiar igualmente rompendo com práticas obsoletas por pressão. Não proponho uma rendição cega às crenças dos alunos, nem às dos autores e eventualmente, pesquisadores, mas acredito que precisamos estar conscientes e refletir bem sobre a nossa situação de ensino. A adesão não deve acontecer porque pesquisadores ou alunos assim disseram, mas como resultado de uma explicitação crescente da *abordagem de ensinar* (cf. Almeida Filho, 1993) que pode ter início quando percebemos: (a) que existem momentos de ensino eficaz adequados a cada ocasião, exercício e aulas específicas; (b) que precisamos analisar as nossas crenças anteriores de aprendizes de línguas, as crenças de nossos alunos e as nossas crenças como professores.

Também Feinam-Nemser & Floden (1986), em seus estudos sobre *culturas de ensinar*, fazem um resumo de pesquisas realizadas nos Estados Unidos com professores primários, além de definir o termo e trazer outros conceitos teóricos importantes para o estudo desse tema, que serão discutidos nos parágrafos a seguir.

Para Feinam-Nemser & Floden (op.cit.:505), as descrições verbais às vezes são inadequadas para capturar as *culturas de ensinar* pois elas variam de indivíduo para indivíduo e de escola para escola através do tempo (op.cit.:508). Todavia, eles definem esse termo como o mundo subjetivo dos professores em termos do que lhes parece ser saliente, sua maneira de se perceberem e de perceberem seu

trabalho atribuindo-lhe sentido. As *culturas de ensinar* também dizem respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão. Esse conhecimento que os professores possuem sobre como se deve ensinar é também chamado de *conhecimento prático*. Ele seria constituído por *regras práticas* (o que os professores acham que devem fazer numa determinada situação), *princípios práticos* (crenças) e *imagens* (conhecimentos objetivos que orientam a conduta geral).

Segundo os autores, existem várias dificuldades em se pesquisar esse tema. Uma delas diz respeito ao fato de que a pesquisa baseia-se nos relatos das pessoas e, para isso, o pesquisador deve ser capaz de fazer observações de campo por um bom período de tempo e de realizar entrevistas sensíveis. A outra refere-se à tendência desse mesmo pesquisador em julgar a *cultura de ensinar* do professor. Feinam-Nemser & Floden admitem que é difícil manter o meio-termo, entretanto.

Os autores ainda consideram que parte dessa cultura pode ser vista como resultado de um processo de adaptação às exigências da sala de aula (op.cit.:516). A maneira dos professores e, acredito, dos alunos, agirem tem a ver com a aprendizagem das regras da escola e da sala de aula a fim de se saírem bem como professores ou, alunos. Os últimos ajustam-se a si mesmos e os seus comportamentos às expectativas dos professores mantendo, entretanto, suas reservas intimamente (op.cit. 520).

Ao concluir esta seção ressalto, mais uma vez, o conceito de *cultura de aprender línguas* adotado neste trabalho. Esse conceito refere-se ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos alunos constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas, conhecimento esse compatível com sua idade, nível sócio-econômico e baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Cabe neste ponto, destacar os estudos que trataram da investigação das crenças dos aprendizes de língua, já que isso está previsto numa das subperguntas que norteiam esta investigação, como mencionado no primeiro capítulo desta dissertação. Isso será feito na próxima seção.

2.2. Crenças e concepções do aprendiz de línguas.

Esta seção está dividida em três partes. Na primeira, apesar de citar outros, os trabalhos centrais baseiam-se em Wenden (1986, 1987) e Horwitz (1987) que investigaram, de maneira sistemática, as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas. A segunda parte trata das crenças e sua relação com a aprendizagem auto-orientada. Serão discutidas algumas crenças que podem prejudicar o desenvolvimento do bom aprendiz. Na terceira e última parte, serão apresentadas as crenças e concepções dos alunos no contexto brasileiro, tendo como principais, os trabalhos de Carmagnani (1993) e Viana (1993).

2.2.1. A pesquisa sobre as crenças do aprendiz de línguas

Wenden (1986:5) define crenças como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”. Essa experiência educacional anterior, segundo a autora, pode fazer com que alguns alunos encarem o estudo de línguas de maneira semelhante ao estudo de biologia e história, por exemplo, ou de esperar aprender toda a língua em pouco tempo.

Para a autora, as crenças refletem-se *diretamente* na abordagem de aprender línguas. A abordagem, para ela, refere-se aos tipos de estratégias e aos locais onde são utilizadas, a sua utilidade, aos critérios usados para avaliar a sua eficácia em atividades sociais (Wenden op.cit.:4). É preciso lembrar que a pesquisa de Wenden foi feita com aprendizes de inglês como segunda língua residindo nos Estados Unidos.

Discordo da autora no que se refere à afirmação da influência *direta* das crenças sobre as estratégias. Entendo que isso não se dá dessa maneira, já que existem vários fatores no processo que podem torná-lo mais complexo. A investigação das crenças se faz, quase sempre, através do relato escrito ou oral, dos alunos. Assim, por diversas razões o aluno pode dizer coisas que ouviu alguém dizer, que sabe serem “aceitáveis” atualmente, ou não dizer coisas que sabe não serem aconselháveis de se fazer hoje, embora ele continue fazendo. Ele também pode estar querendo manter a imagem de “bom aluno”, ou, até de mau aluno perante seus professores, colegas e pesquisador. Isso tem a ver com o aspecto da organização social da escola e da sala de aula mencionado anteriormente.

Nas perguntas de pesquisa que direcionam esta pesquisa, parto do pressuposto de que nem sempre há uma correspondência biunívoca e direta entre essas crenças e as estratégias, pois as crenças não são estáveis. Elas são passíveis de mudanças, devido a vários fatores como, a abordagem de ensino do professor, material didático, posições de colegas, e ambiente da escola. Como se verá no terceiro capítulo, existe uma certa contradição entre o que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender e o que eles fazem de fato. Essa já é uma das características da *cultura de aprender línguas* que diz respeito ao fazer sentido (cf. Erickson 1986) da atividade de aprender línguas. Nem sempre o fazer sentido é lógico do ponto de vista de quem observa o evento ou fenômeno ¹⁴.

¹⁴ WISEMAN, J. P. The research web. In: BYNNER, J., STRIBLEY, K. M. **Social research: principles and procedures**. Longman, The Open University Press, 1978, p.119. “No estudo qualitativo, eu tento fazer sentido do mundo social das pessoas que eu estou estudando. Eu tento reconstruir seu mundo de acordo com a visão deles. A abordagem (...) me obriga a continuar tentando encontrar lógica em um mundo que pode parecer ilógico numa base objetiva”. (tradução minha).

Apesar do foco desta dissertação não serem as estratégias utilizadas pelos alunos, mas suas crenças sobre aprender línguas, não poderia me furtar a uma definição do termo, já que uma discussão mais aprofundada foge ao escopo do trabalho ¹⁵.

Para Wenden, estratégias referem-se aos “comportamentos de aprendizagem de línguas que os aprendizes se engajam para aprender e regular a aprendizagem de uma segunda língua”. Além disso, o termo, para ela, engloba também o conhecimento estratégico do aprendiz (o conhecimento sobre as estratégias que ele usa, já usou, presume ter usado ou acha que deveria usar) e o conhecimento do aprendiz sobre aspectos de sua aprendizagem como, por exemplo, fatores pessoais facilitadores da aprendizagem, princípios gerais a serem seguidos para aprender uma língua com sucesso; o que é fácil ou difícil sobre aprender uma língua.

Concordo com a inclusão dos dois últimos aspectos na definição. Entretanto, faço ressalva quanto ao uso da palavra “comportamentos”, que traz uma conotação behaviorista de aprendizagem. Isso combina com a idéia de “treinamento” para a aprendizagem de estratégias, que em muitos casos, traz embutida uma proposta de substituição das estratégias dos alunos. A meu ver, esse deve ser muito mais um trabalho de conscientização das crenças que podem estar impedindo o aluno de adotar estratégias mais adequadas a sua aprendizagem.

Cabe lembrar, ainda, a posição de autores mencionados na introdução desta dissertação, e da própria Wenden, em seu artigo: “Perspectives in promoting learner autonomy” ¹⁶. Ela adverte contra a adoção “entusiasta e evangélica de

¹⁵ Para uma excelente resenha sobre o termo, conferir a dissertação de Mestrado de MOURA, E. V. X. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras entre alunos de diferentes níveis de rendimento e proficiência**. Assis, UNESP, 1992.

¹⁶ Uma versão mimeo desse artigo foi consultada. A própria autora sugere, em correspondência pessoal, a versão do mesmo, publicada no *Canadian Modern Language Review* 1988.

aprendizagem autônoma". Para a autora, a mudança de crenças deve ser uma decisão do aluno que precisa ser respeitada como parte de seu primeiro ato de autonomia (op.cit.:10-20).

Essa também parece ser a posição de Brookfield (1985) citado por Wenden (op.cit.:11). Para ele a aprendizagem auto-orientada requer uma análise crítica, reinterpretação e recriação do conjunto de ideais, valores, *crenças*, concepções políticas, educacionais e sociais abstratas que constituem os pressupostos culturais dos alunos. Percebe-se que, o que o autor propõe, em outras palavras, é uma análise da *cultura de aprender línguas* dos alunos, antes de iniciar qualquer mudança de ordem metodológica.

Nesse sentido, Wenden (1986) elabora alguns módulos para os professores oferecerem oportunidades aos alunos de pensar melhor sobre o processo de aprendizagem e tomar consciência sobre as suas crenças e a maneira que elas influenciam suas estratégias. Os módulos referem-se a exercícios com o propósito de levar os alunos a examinar crenças de outros aprendizes e determinar as suas crenças, analisar e comparar as suas crenças com a dos bons aprendizes, discutir a origem e função das crenças, e comparar a aprendizagem de línguas com outros tipos de aprendizagem.

Dada a definição de crenças, resta perguntar: como se deu a sua investigação no trabalho de Wenden? O próximo sub-item foi reservado para isso.

2.2.1.1. Identificação das crenças

Wenden (1987), em sua pesquisa com 25 aprendizes adultos de segunda língua nos Estados Unidos, realizou entrevistas com eles a respeito de vários tópicos, como por exemplo: as estratégias usadas para compreensão da segunda língua, suas percepções sobre a língua, sua maneira de lidar com os erros, sentimentos experienciados na situação social de uso da língua e utilidade dessa situação para a aprendizagem de línguas.

Para a análise das entrevistas Wenden (op.cit.:116) procurou identificar as “crenças prescritivas dos alunos sobre aprendizagem de línguas”, através de afirmações que os aprendizes faziam sobre como se deve aprender línguas. Os critérios elaborados por Wenden para identificar essas afirmações são descritos a seguir.

Wenden procurou generalizações feitas pelos alunos sobre eles mesmos, outros aprendizes, ou aspectos de sua aprendizagem de línguas. Essas generalizações geralmente serviam como justificativa para a ação dos aprendizes em um nível mais abstrato. Outras vezes as afirmações eram contribuições espontâneas dos alunos e apareciam em textos verbais do tipo:(a) declarações de opinião (“Eu acho...”; “é importante que...”);(b) declaração superlativa ou comparativa (“A melhor maneira de aprender é...”);(c) modo imperativo (“Você tem que ...”);(d) uma definição do que significa aprender inglês (“...é ..”).

As crenças desses alunos, detectadas pela autora, foram classificadas em três grupos: usar a língua, aprender sobre a língua e importância dos fatores pessoais. Cabe destacá-las para que se tenha uma idéia do tipo de crenças dos aprendizes de segunda língua e se possa fazer comparações, enriquecendo a análise dos dados no terceiro capítulo desta dissertação.

Dentro do grupo 1, as crenças manifestadas diziam respeito a:(1) aprender a língua de maneira natural sem a presença de uma sala de aula;(2) praticar a língua sempre;(3) pensar na segunda língua, i.e., não traduzir da língua materna para a segunda língua;(4) viver e estudar no lugar onde se fala a língua-alvo, para ter maior oportunidade de prática e melhor compreensão da cultura, o que será refletido numa melhor compreensão da língua; e (5) não se preocupar com os erros.

No grupo 2 os alunos manifestaram a crença na aprendizagem de vocabulário e gramática; na realização de um curso formal para se aprender de maneira sistemática: gramática, vocabulário, pronúncia e inglês correto; aprender com os erros e ser ativo mentalmente.

No grupo 3, os alunos expressaram suas crenças em relação à importância do aspecto emocional e a auto-estima, como fatores facilitadores ou inibidores da aprendizagem, e na habilidade pessoal.

Para Wenden isso revela que os aprendizes pensam sobre o processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças. Todavia, de acordo com ela, algumas perguntas necessitam ser feitas e respondidas como, por exemplo: qual é a representatividade e abrangência desse conjunto de crenças?; como elas são formadas?; elas se refletem na prática?

Com relação a esse último aspecto, a pesquisa de Wenden revelou que quatro aprendizes não se referiram explicitamente às suas crenças. A autora especula sobre a existência de outros fatores, como objetivos por exemplo, que poderiam estar influenciando a prática desses alunos e que deveriam ser determinados em estudos futuros. Enquanto isso, ela sugere cautela ao se atribuir rapidamente responsabilidade às crenças pelas ações dos alunos. Essa posição contradiz o que foi afirmado por ela anteriormente, a respeito da influência direta das crenças nas estratégias, conforme criticado na seção 2.1.1 deste capítulo.

Com o intuito de elaborar um instrumento, que tem como objetivo acessar as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas, Horwitz (1987) desenvolveu o *Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (BALLI)*¹⁷, do qual passo a tratar na próxima seção.

¹⁷ No original: Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI (Horwitz 1987:120)

2.2.1.2. O Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (BALLI)

Horwitz inicia seu trabalho citando crenças comuns sobre aprendizagem de línguas na sociedade norte-americana como um todo como, por exemplo, a crença de que as crianças aprendem línguas melhor do que adultos, e que aprender línguas é uma questão de aprender palavras novas.

Segundo a autora, os aprendizes de línguas também apresentam crenças diversas que, raramente, são semelhantes às opiniões de pesquisadores em segunda língua. Para ela, a influência dessas crenças pode vir das experiências anteriores desses alunos como aprendizes de línguas ou podem ser formadas pela sua experiência cultural. Entretanto, continua a autora, sabe-se muito pouco sobre a natureza das crenças, seus tipos e de como elas afetam as estratégias de aprendizagem. Assim, ela desenvolveu um instrumento para acessar as crenças de um grupo de alunos de segunda língua.

Esse instrumento (BALLI) (vide apêndice 4) foi utilizado com 32 alunos de nível intermediário no Programa Intensivo de Inglês da Universidade do Texas, em Austin, sendo 26 homens e 6 mulheres, originários de 12 países. O BALLI foi concebido para acessar as crenças dos alunos em cinco áreas: atitude em relação à LE, dificuldade de aprendizagem de LE, a natureza da aprendizagem de LE, estratégias de aprendizagem e comunicação, e motivações (Horwitz op.cit.:121).

A metodologia utilizada por Horwitz envolveu quatro grupos de 25 professores de inglês e de outras línguas estrangeiras de formação cultural diferente. Numa tarefa de "relato livre" eles listaram a) suas crenças; b) crenças de outras pessoas; c) crenças de seus alunos sobre aprendizagem de línguas.

Horwitz afirma que as crenças dos alunos são baseadas, freqüentemente, em conhecimento ou experiências limitadas e, assim, o professor pode confrontar essas visões errôneas com nova informação. Segundo a autora, a vantagem do BALLI é que ao invés dos professores ficarem tentando juntar os pedaços de

conversas particulares e comentários de sala de aula, eles poderiam adotar uma avaliação mais sistemática das crenças dos alunos para facilitar a aprendizagem em sala de aula.

A existência de um instrumento desse tipo é válida desde que os professores queiram investigar os mesmos aspectos que o inventário cobre. Mesmo assim, qualquer metodologia exige cautela ao ser transportada para outras situações com características, às vezes, muito diferentes daquelas relatadas pela autora. Uma dessas características refere-se ao fato de que são professores norte-americanos e que, como tais, irão expressar crenças comuns sobre aprendizagem de línguas da sociedade norte-americana e não de qualquer outra sociedade.

Essa metodologia utilizada por Horwitz foi criticada por Christison & Krahnke (1986) citados por Kern (1995). De acordo com os autores, entrevistas abertas com tópicos estruturados são mais adequadas para a investigação das percepções multiculturais dos alunos sobre aprendizagem de línguas.

Também é preciso ressaltar que o BALLI parte de opiniões de professores sobre as crenças comuns dos alunos. Tem-se dessa maneira, um instrumento com o propósito de examinar as crenças *dos alunos* através da ótica do *professor*.

Até o momento preocupei-me em trazer para essa resenha bibliográfica, o trabalho de Wenden e Horwitz a respeito da investigação das crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas, destacando aspectos metodológicos desse tipo de pesquisa e alguns conceitos teóricos como o de crença, por exemplo. O trabalho das autoras mostra que esse aspecto da aprendizagem dos aprendizes pode e deve ser pesquisado. As crenças fazem parte da *cultura de aprender línguas* e devem ser levadas em consideração em qualquer mudança metodológica em sala de aula, incluindo a implantação de aprendizagem auto-orientada. Mas quais são as crenças, mitos e concepções mais comuns dos alunos sobre aprendizagem de línguas já citados na literatura?

Nas próximas seções forneço um relato breve de algumas dessas concepções e crenças levantadas por Parigi (1978), Holec e Wenden (1987), e Fernandes, Ellis & Sinclair (1990).

2.2.2. As crenças e a aprendizagem auto orientada ¹⁸

Wenden (1988) coloca alguns conceitos que os alunos precisam saber para se tornarem auto-suficientes. Ela cita o trabalho de Flavell (1979)¹⁹ que desenvolveu uma taxonomia de três tipos diferentes de conhecimento sobre o processo de aprendizagem necessários ao aprendiz. Wenden aplica esses tipos de conhecimento à aprendizagem de segunda língua (L2) traduzindo-os em três grupos de conceitos, que serão descritos a seguir.

O primeiro grupo refere-se ao conhecimento sobre a pessoa, incluindo visões sobre aprendizagem humana no geral e a fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem humana, tais como: diferentes estilos de aprender, a falta de base empírica sólida para algumas crenças sobre aprendizagem de línguas e o choque cultural que todos podem experimentar ao aprender uma L2 (op.cit.:8).

O segundo grupo refere-se ao conhecimento sobre a tarefa de aprender. Wenden sugere que os alunos devem ganhar um entendimento maior sobre a natureza da linguagem. Muitos acreditam que a língua é só gramática e vocabulário. Outros se esquecem de que aprender línguas leva tempo. Segundo a autora (ibid.), se os aprendizes conseguissem enxergar isso, talvez eles se

¹⁸ Existem vários termos na literatura especializada para designar um tipo de ensino/aprendizagem mais centrado no aluno, tais como: *self-directed learning*, *self-instruction*, *self-learning*, etc. Neste trabalho, optei pela tradução *aprendizagem auto-orientada*. M. Knowles 1975 (apud Mezirow 1985:17) define aprendizagem auto-orientada como um “processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos, identificar fontes humanas e de material e avaliar resultados de aprendizagem sem a ajuda dos outros” (tradução minha).

¹⁹ FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, n. 34, 1979, p.906-911.

sentissem menos frustrados e mais pacientes com algumas tarefas da aprendizagem de línguas e teriam objetivos mais claros e definidos.

O terceiro e último grupo diz respeito ao conhecimento estratégico dos aprendizes, i.e., ao seu conhecimento sobre a utilidade das estratégias. Wenden afirma que muitos alunos ainda continuam atribuindo ao professor o seu sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Também Holec (1987), menciona algumas representações comuns dos alunos de línguas, como a de que aprender equívale a “ser ensinado” e a aprender materiais, além da representação de sua auto-imagem como “consumidores” dos cursos de línguas, de livros e de exercícios e de uma obediência cega e total ao professor. Holec acredita que essas representações são reflexos do sistema educacional e da experiência anterior dos alunos.

Outros trabalhos que levantaram algumas crenças gerais e comuns dos aprendizes de línguas foram Parigi (1978), Fernandes, Ellis & Sinclair (1990).

Parigi aponta algumas razões que, segundo ele, podem ajudar a explicar o fracasso de certos alunos em aprender uma língua. Essas razões, que serão explicitadas em seguida, dizem respeito às promessas falsas, ao esforço insuficiente, às condições desfavoráveis e à rejeição psicológica.

Segundo o autor, as promessas falsas referem-se ao fato de que, ao iniciar a aprendizagem de línguas, o aprendiz acredita que aprenderá a LE toda. Ele afirma que deve-se alertar o aluno de que é necessário dedicar-se bastante e que, mesmo assim, ele irá aprender somente uma parte da língua. É necessário relativizar a tarefa de aprendizagem de línguas e fazê-los entender que até mesmo na nossa língua materna cometemos erros e recorremos ao dicionário quando preciso.

Parigi acredita que o aluno não empenha esforço suficiente na tarefa de aprender. Ele afirma que a chave para o sucesso são esforço e prática constantes, não professores, livros, métodos ou recursos audiovisuais por melhores que sejam.

Além disso, existe a crença comum de que se aprende uma língua facilmente no país onde ela é falada. De acordo com o autor, isso pode até acontecer, desde que o aluno estude e trabalhe duro enquanto estiver no país, pois mesmo nesse contexto, existe sempre a complexidade do tornar-se bilíngüe. O autor refere-se à dificuldade de pensar em outra língua como condição desfavorável.

Por fim, Parigi acredita que estudar uma língua por obrigação constitui-se em um obstáculo de rejeição psicológica para a aprendizagem, pois o aluno pode acabar tomando aversão pela língua. Além disso, ele afirma que os alunos devem estar preparados psicologicamente para lidar com sensações comuns aos aprendizes de línguas, como o fato de não conseguir expressar suas idéias ou pensamentos ou não entender plenamente o que outras pessoas falam.

Todos nós professores de línguas, já identificamos algumas dessas crenças ou já até nos sentimos assim, como alunos que fomos. E quem sabe até não estejamos hoje, sem perceber, transmitindo muitas dessas crenças aos nossos alunos. Afinal, muitas delas têm origem nos papéis tradicionais reservados aos alunos, que foram relatados por Fernandes, Ellis & Sinclair (1990).

Esses autores (op.cit.:101) alertam para o fato de que os adultos aprendizes de LE, uma vez em sala de aula, na posição de alunos adotam o papel tradicional de esperar que alguém lhes diga o que fazer, ou qual material utilizar.

Além disso, existem também algumas atitudes e fatores prejudiciais ao processo de aprendizagem que podem resultar na dependência excessiva do professor. As razões atribuídas por Fernandes, Ellis & Sinclair (ibid.) a essas atitudes prejudiciais devem-se a: (a) uma experiência escolar anterior baseada em uma abordagem estruturalista²⁰, que contribui para que o aluno veja o professor

²⁰ Segundo Amadeu-Sabino (1994:35) na abordagem estruturalista “a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido...”. “Aprender uma língua então, vincula o domínio de elementos ou blocos de estruturas da língua e a aprendizagem de regras através das quais esses elementos são combinados, de fonema a morfema, a palavra, a frase, a oração”.

como responsável pela aprendizagem; (b) um preconceito lingüístico que leva os alunos a considerar a língua-alvo inferior à sua, e vice-versa, a meu ver; (c) inibição de se comunicar em uma língua não-familiar por medo de “perder a face”²¹ em frente aos colegas ao tentar usar a língua-alvo; d) falta de correspondência entre expectativas do aprendiz sobre como devem ser a aprendizagem e os métodos utilizados pelo professor. Segundo os autores, devido a todos esses fatores, que podem advir de experiências educacionais passadas, os alunos se colocam objetivos, muitas vezes difíceis de alcançar, ocasionando frustração e desmotivação.

Nesta seção foram levantadas algumas concepções dos alunos sobre aprendizagem de línguas que podem ser prejudiciais para a aprendizagem de línguas e também para propostas de implantação de aprendizagem auto-orientada, ou qualquer outra mudança de ordem metodológica. Todos esses trabalhos são referentes à crenças de alunos estrangeiros, mas cabe perguntar: será que suas crenças são diferentes daquelas manifestadas por alunos brasileiros? Os trabalhos de Carmagnani (1993) e Viana (1993) fornecem respostas para essa pergunta conforme será visto a seguir.

2.2.3. Os mitos e concepções dos alunos no contexto brasileiro

2.2.3.1. Mitos

Viana (1993) procurou evidenciar a existência de mitos - no sentido de idéias falsas, sem correspondentes na realidade - sobre aprendizagem de LE entre alunos de Letras no Brasil. A metodologia utilizada por ele foi a análise de

²¹ De acordo com GIULIANO, M. S. M. (1994:30) *Estratégias e reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula*. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1994, “face é uma imagem idealizada, mas dinâmica que o sujeito tem de si mesmo. É uma linha de conduta que ele adota e que vai-se configurando à medida que sua personalidade vai-se moldando, influenciada pelos indivíduos da comunidade onde vive”. A autora, citando Goffman, explica que “o sujeito ‘perde a face’ quando sua imagem é ‘arranhada’, ou seja, quando o que é dito ou sinalizado na interação contraria qualquer aspecto que compõe a imagem, ou ainda quando o sujeito não age apropriadamente ao contexto e percebe que transgrediu algum valor ou regra partilhados pelo grupo no qual está interagindo”.

relatórios de estudos de aprendizes de língua inglesa do 3º ano de uma faculdade de letras e entrevistas (gravadas em áudio) realizadas com três professores de língua inglesa considerados “aprendizes talentosos pela proficiência que adquiriram”.

Para Viana, os alunos trazem concepções estereotipadas sobre esse processo, influenciados pela mídia e pela falta de reflexão. O autor categorizou os mitos dentro dos seguintes tópicos que serão discutidos a seguir: tempo de aprendizagem, tipo de exposição à língua, demonstrações de desempenho, nível de dificuldade e conceito de fluência.

Com relação ao tempo de aprendizagem, uma boa parte dos alunos acredita que é possível aprender uma LE em pouco tempo e que o professor também aprendeu em pouco tempo. Segundo Viana, isso acontece devido à propaganda veiculada pelos cursos particulares de inglês que apelam para esse mito, alegando que na escola X, eles aprenderão a língua em poucos meses. Assim, o aluno tende a ver a proficiência em LE como um produto acabado.

De maneira semelhante ao que foi levantado por Parigi (1978) e Horwitz (1987), a maioria dos aprendizes brasileiros do estudo de Viana acredita que viver no país da língua-alvo é suficiente para aprender e que isso vai possibilitar o aprendizado da LE toda. Viana atribui parte da culpa aos anúncios veiculados por cursos de inglês que alegam ter professores “com experiência no exterior” ou “native-like fluency”, sem mencionar a sua formação profissional. Tudo isso cria expectativas nos alunos que ficam a esperar que só aprenderão a língua se forem para o exterior. Isso os desestimula a se esforçarem, atribuindo pouco valor a esse esforço, caso ele aconteça. Além disso, esse mito pode aparecer também em sala de aula, como parte de uma cobrança do aluno ao seu professor quando lhe pergunta: “você já foi lá (ao exterior)?”

Em relação às demonstrações de desempenho, os alunos manifestam os mitos de que saber LE é ouvir uma música e traduzi-la simultaneamente, falar depressa, traduzir um texto oral ou escrito de imediato e falar sem sotaque.

Percebe-se que a idéia de desempenho desses alunos associa proficiência com rapidez e com a eliminação do sotaque de origem. Questiono se isso não está relacionado ao fato de que ao iniciar o estudo de uma língua, os alunos comentam sobre a rapidez com que os nativos falam e demonstram sua dificuldade em entendê-los. Para eles então, falar depressa equivale a falar igual ao falante nativo, que “domina” a língua. Obviamente alguém que “sabe” a língua não deve ser “denunciado” pelo sotaque. Deve falar a língua “como um falante nativo”.

Isso vem de encontro aos resultados de uma pesquisa realizada por Moita Lopes (1982), que detecta uma atitude de “quase adoração” ao estrangeiro falante nativo por parte dos professores brasileiros de inglês. Eles demonstram uma atitude extremamente positiva em relação à cultura estrangeira, ao comentar coisas como “sinto-me melhor falando inglês do que português”, ou “se fosse nos Estados Unidos...” (op.cit.:114). Isso pode ser ainda pior, como em minha experiência pessoal, ao ouvir professores de inglês justificando o fato de não ir a uma reunião profissional de ensino de línguas, porque no programa não havia “pesquisadores estrangeiros” (leia-se, “falantes nativos”).

De maneira diferente do que foi levantado por Fernandes, Ellis & Sinclair (1990), citados anteriormente, os alunos brasileiros acham a língua-alvo melhor do que a sua, ou mais fácil. Viana acredita que isso se deve a duas razões. A primeira delas diz respeito à experiência de 1º e 2º graus desse alunos onde a aprendizagem da língua inglesa é simplificada para o verbo “to be”. A segunda, diz respeito à ênfase, por parte dos professores, na simplicidade dessa língua com comentários em sala de aula sobre a conjugação dos verbos, a invariabilidade do adjetivo, dentre outros. Some-se a isso, mais uma vez a propaganda dos cursos de inglês que banem qualquer idéia ligada a do esforço para se aprender uma língua (cf.

Resende 1991 apud Viana)²². Também é preciso mostrar que as aulas de língua portuguesa muitas vezes castigam os alunos com o estudo da forma e mil regras e exceções cobradas de maneira excessiva.

Mais uma vez, faz-se necessário mencionar a pesquisa realizada por Moita Lopes (op.cit.) onde os professores de inglês manifestaram o preconceito lingüístico: 59% deles acham a língua inglesa mais precisa e 71% acham o português mais difícil. Para o autor, a mídia, as visitas ao estrangeiro e os livros contribuem para a formação dessas atitudes dos professores, e eu acrescentaria, nos alunos também. Em nosso dia a dia é possível perceber alguns fatos comuns da sociedade brasileira que contribuem para esse preconceito lingüístico dos alunos em relação à língua portuguesa.

Moita Lopes (ibid.) cita um exemplo anedótico da sua experiência pessoal, que reproduzo aqui. Em um comercial, dois estivadores brasileiros ao se depararem num navio com um carro da marca X sendo exportado do Brasil, dizem: “o estrangeiro sabe o que é bom!” Além disso, qualquer pessoa já deve ter ouvido, ao entrar numa loja para procurar um produto, o vendedor justificar a qualidade superior desse produto dizendo simplesmente: “é importado!” Assim, se tudo que vem do estrangeiro é bom, conseqüentemente a sua língua também deve ser melhor, mais fácil, “menos complicada”.

Alie-se a isso a presença maciça de palavras e músicas estrangeiras (inglesas e americanas) à nossa volta, além de nomes de lojas, que podem levar os alunos a se questionarem sobre a própria utilidade da língua portuguesa. Hoje em dia é comum os adolescentes pedirem aos pais uma “bike” ao invés de bicicleta. Tudo isso faz parte da influência marcante dos Estados Unidos no Brasil²³.

²² Resende, O. L. “Camisinha de Pagão”. Folha de São Paulo, 15/07/91.

²³ Segundo uma reportagem da Revista VEJA, 19/4/95 (“A força do mais rico”) “Os Estados Unidos são uma presença maciça no Brasil e na economia brasileira”. Para comprovar essa afirmação, a reportagem traz muitos fatos como por exemplo: o grande número de multinacionais instaladas aqui, a proliferação dos “shopping centers”, as grandes audiências de televisão aos jogos de basquete e futebol americano, a quantidade de músicas americanas nas rádios FM do Brasil, etc. O artigo destaca a grande quantidade de lojas existentes no Brasil com títulos em inglês:

Viana pondera que a crença dos alunos na inferioridade da língua portuguesa em relação à inglesa tem origem nos comentários dos professores sobre “algumas vantagens gramaticais” da língua inglesa. É claro que nenhum professor afirma que a língua inglesa é melhor, mas o caráter implícito de alguns de seus comentários em sala de aula pode ser percebido pelos alunos, alimentando suas crenças. Esse é um aspecto que merece melhor investigação e pode vir a ser um assunto para pesquisas futuras.

Por fim, o conceito de fluência desses alunos traz os mitos de que aprender a LE é aprendê-la toda e que o professor sabe a LE toda. Viana afirma que às vezes o professor colabora com isso, pois em geral, não gosta de admitir suas dúvidas. Na verdade, existe uma multiplicidade de fatores que atuam nesse processo, tornando-o mais complexo do que possa parecer²⁴.

Outro trabalho, que também merece ser mencionado, ainda dentro da investigação das concepções e representações de aprender de alunos brasileiros, é o de Carmagnani (1993), o que será feito na próxima seção juntamente com o trabalho de Leffa (1991).

2.2.3.2. Concepções e representações

O trabalho de Carmagnani (1991) tem como hipótese que a aprendizagem auto-orientada encontra problemas no contexto brasileiro devido a “fatores culturais”. Carmagnani está preocupada com a questão cultural enquanto obstáculo para a adoção de um determinado tipo de metodologia.

Night Wear, Side Play, Yuppie Dids, Bill Bros e Baby Dreams. Além disso, é possível também encontrar lojas com preço em dólar, liquidações de verão como *Sale* e cartazes anunciando a venda de calças *Levi's imported*. A outra observação feita pela reportagem digna de menção é que entre os 115.000 verbetes do dicionário *Aurélio*, há 743 palavras importadas do inglês e adaptadas ao português, como *nocaute* e *futebol*. Mas há outras 374 palavras simplesmente transplantadas sem qualquer adaptação como *mouse*, *topless*, e *check-up*. (p.20-25)

²⁴ Para uma discussão mais aprofundada a esse respeito, conferir: GIULIANO, M. S. M. (1994).

A autora argumenta que diferentes culturas podem adequar-se às idéias de aprendizagem auto-orientada de acordo com seu histórico político, econômico e cultural. Assim, o aluno brasileiro mostra-se resistente à esse tipo de aprendizagem devido à sua visão particular dos conceitos de aprender e aprender LE.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do curso de Letras da PUC-SP, que passaram por uma experiência de auto-orientação de aprendizagem. Os instrumentos utilizados foram os relatos escritos, gravações em áudio de encontros com o professor, questionário no início e no fim. As informações receberam um tratamento qualitativo e foram analisadas através da visão etnográfica de Riley (1988)²⁵, levando-se em conta aspectos relevantes do estudo da cultura brasileira de acordo com Da Matta (1983, 1991, 1993)²⁶.

A hipótese da autora, para explicar a resistência à aprendizagem auto-orientada encontrada em certos alunos, baseou-se na reflexão dos elementos relativos à cultura brasileira e nos princípios da “etnografia da autonomia”, apontados por Riley, cujo foco central seriam as representações (descrições e interpretações) de aprendizagem numa dada sociedade.

Essas representações são utilizadas como parâmetros de análise pela autora e dizem respeito às representações: a) de aprendizagem, i.e., o modo como o processo de aprendizagem é concebido em cada sociedade; b) de linguagem, i.e., visões sobre o que é a linguagem, sua natureza, status e uso; c) de aprendizagem de línguas, i.e., conceitos sobre como as línguas são e como devem ser aprendidas. Essas representações, segundo Carmagnani, foram detectadas em maior ou menor grau nos dados coletados.

²⁵ RILEY, P. The ethnography of autonomy. In: BROOKES, A., GRUNDY, P. (Eds), 1988, p.12-34.

²⁶ DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.; *O que faz o Brasil, Brasil?* 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991; *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Em relação aos resultados é preciso esclarecer que, apesar da autora descrever outros fatores²⁷, interessa relatar aqui apenas os resultados referentes às concepções de aprender do aprendiz, por se referir ao tema desta pesquisa.

Os resultados referentes às concepções de aprender línguas desses alunos mostraram que eles possuem uma visão idealizada do processo e da escola, onde a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos e sob o controle de um professor ou de uma instituição. Os alunos possuem ainda uma visão simplista de língua e linguagem consideradas como acúmulo de vocabulário e de estruturas gramaticais.

A autora também afirma que devido às características da cultura brasileira, apontadas por Da Matta (op.cit.), de condenação do individualismo e do hábito de fazer perguntas, a idéia de aprender desses alunos está ligada ao grupo e à coletividade, juntamente com as dificuldades sentidas por eles em fazer perguntas.

Carmagnani conclui afirmando que o paternalismo, característica da sociedade brasileira, torna-se um grande empecilho para a tarefa de aprender a ser independente. A tradição é: o professor mostra e dirige caminhos e os alunos habitam-se a isso. Ainda segundo a autora, as representações que os brasileiros têm sobre aprendizagem refletem uma longa tradição de metodologias centradas no professor, privilegiadas na escola primária e secundária, dificultando a experiência de aprendizagem auto-orientada num contexto mais amplo.

Através do trabalho de Carmagnani é possível ter uma idéia das crenças e concepções de alunos brasileiros de um curso de Letras, sobre aprendizagem de línguas, que parecem não ser muito diferentes das que foram relatadas

²⁷ Os outros fatores mencionados pela autora são: desejos e necessidades, estratégias de aprendizagem, concepções de aprender, organização de estudos, seleção de materiais, auto-avaliação, motivação, e dificuldades encontradas na experiência de auto-orientação.

anteriormente por Wenden, Holec, Parigi, Fernandes, Ellis & Sinclair. Embora esses autores não utilizem o termo *cultura de aprender línguas*, todos trazem uma contribuição para o tema, razão pela qual foram incluídos nesta resenha.

O trabalho de Leffa, que será tratado a seguir, investiga as concepções de alunos de ginásio antes de iniciar o estudo da língua inglesa na 5ª série e mostra que, mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, eles já trazem concepções sobre linguagem e aprendizagem de línguas. Isso leva a acreditar que devem existir outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre aprendizagem.

A pesquisa foi realizada com 33 alunos de uma 5ª série da rede estadual de ensino no sul do Brasil. A metodologia utilizada por ele para observar as variáveis da língua, do falante, da estratégia e do objetivo baseou-se em narrativas com pequenas histórias sobre as quais os alunos deveriam expressar suas opiniões. Essa metodologia é útil na medida em que permite ao aluno se expressar como se fosse um outro, e poder assim reduzir o medo que ele tem de estar sendo avaliado. Ela serviu, parcialmente, de base para a elaboração das perguntas dos questionários aplicados aos informantes desta pesquisa²⁸.

A primeira conclusão a que o autor chegou não é muito diferente da encontrada por Carmagnani. Para esses alunos a língua é vista como um conjunto de palavras e, aprendê-la é decorar listas de palavras e usar o dicionário, dentre outros. Na opinião deles, o dicionário ajuda não só a traduzir, mas também a falar a língua, mesmo que a transcrição fonética não seja oferecida. Além disso, os alunos não demonstraram ter consciência da diferença

²⁸ De maneira breve e sucinta descrevo a metodologia utilizada por Leffa. Em primeiro lugar, os alunos deveriam escrever dez palavras que lhes viessem à mente ao ouvir as palavras: "Portuguese", "Star wars" e "English", sem limite de tempo. Essas palavras, iriam refletir o conceito de língua dos alunos, ou a falta desse. Em segundo lugar, eles deveriam completar uma história com detalhes diferentes ao longo de quatro páginas. Essa história continha pequenos episódios com personagens, onde os alunos deveriam expressar suas opiniões dentro do enredo, como por exemplo: " Maria decide aprender Inglês". Os alunos deveriam escrever o que ela precisa fazer para se comunicar com Bill (jovem típico americano).

de sons entre Português/Inglês. Os exemplos sugerem que para ler é só aplicar corretamente as regras grafonológicas do Português. E embora eles tenham tendência a definir o saber a língua como saber falar, ninguém menciona o gravador como um recurso para ajudar a aprender.

A segunda conclusão é que os alunos vêem a língua inglesa como mais uma matéria no currículo, associada com o ambiente de sala de aula. Para eles, aprende-se inglês da mesma maneira que aprendem outras matérias, lendo livros, escrevendo palavras, estudando duro e às vezes sozinhos. Um exemplo interessante citado por Leffa e digno de mencionar é o de três alunos que disseram que Maria só aprendeu Inglês depois de ter se trancado no quarto, por muitas tardes.

Como pôde ser observado, mesmo tratando-se de alunos que nunca haviam estudado inglês anteriormente, eles apresentam crenças que são similares a algumas apresentadas por aprendizes adultos estrangeiros, ou alunos brasileiros de Letras, mencionadas anteriormente, como a visão de aprendizagem de línguas como aprendizagem de gramática e vocabulário. Hipotetizo que a causa disso seja influência do estudo gramaticalista da língua materna. Ou será que essa visão de aprendizagem como acúmulo de regras acontece com o estudo de outras disciplinas também? Temo que sim²⁹, mas isso deveria ser objeto de estudos específicos.

Ao concluir este capítulo retomo o conceito de *cultura de aprender línguas*. Esse conceito refere-se ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais de como aprender línguas, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, baseado em

²⁹ Os resultados da pesquisa empreendida por Crawford *et al.* (1994) com alunos universitários iniciantes mostram uma relação entre as concepções dos alunos sobre matemática e suas abordagens de aprender com a maioria vendo matemática como um conjunto necessário de regras e procedimentos a ser aprendido de maneira mecânica. Para os autores a concepção e a abordagem não são constituídas independentemente, mas sim, de maneira dinâmica, uma em relação à outra. Assim, "as concepções dos alunos sobre matemática são formadas por suas abordagens e as formam" (op.cit.: 343).

sua experiência anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. Esse termo foi adotado como o mais abrangente e que possibilita a investigação das crenças dos alunos sobre como aprender línguas. Para análise dos registros tomar-se-á por base a caracterização da aprendizagem segundo Erickson (1986, 1987) e as reflexões de Feinam-Nemser & Floden (1986) sobre *culturas de ensinar* que, conforme afirmei anteriormente, estão relacionadas com a *cultura de aprender línguas*. Essa relação será explicitada mais adiante na última parte do terceiro capítulo. Por fim, as várias crenças trazidas na resenha dos trabalhos de diferentes autores servirão como um contraponto na análise dos dados, da qual passo a tratar a partir deste ponto.

Capítulo 3 - Análise dos dados

...de fato o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas...

... como no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem e, depois passamos a sistematizá-las.

Geertz

3. Introdução

Esta análise está dividida em três partes. A primeira traça o perfil do curso de Letras, de acordo com a visão dos alunos, trazendo as razões que os levaram a cursar Letras, as suas expectativas em relação à aprendizagem de inglês nesse curso e a imagem do curso de Letras junto aos alunos de Letras. A segunda parte trata da caracterização da *cultura de aprender línguas* desses alunos, respondendo parcialmente à primeira pergunta de pesquisa. Essa parte está dividida nas seguintes seções: a experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos, suas crenças, seu dizer e seu fazer. A terceira e última parte traz uma análise de algumas das crenças da professora-pesquisadora em relação à *cultura de aprender línguas* dos seus alunos. Esse aspecto não estava previsto, mas surgiu da análise dos dados e do estranhamento da professora-pesquisadora quando da leitura dos seus diários, repleto de observações a respeito da sua atuação em sala de aula e não somente sobre as ações dos alunos, como era previsto.

3.1. Curso de Letras - Imagens, Expectativas e Razões

Tendo por objetivo desvendar os sentidos atribuídos, pelos alunos de Letras à tarefa de como aprender LE (inglês), optou-se por iniciar esta análise oferecendo uma visão do contexto maior em que se insere esta pesquisa, de acordo com a

percepção dos alunos, i.e., a imagem do curso de Letras perante os alunos de Letras, as expectativas desses alunos em relação à aprendizagem de inglês no curso e as razões que os levaram a cursar Letras.

3.1.1. Imagens

A imagem do curso de Letras entre alunos de Letras e de outros cursos não é das melhores. A maioria das citações mostra a imagem de um curso fraco, não muito bem reconhecido, cujos alunos não são inteligentes porque não conseguiram entrar em outros cursos mais concorridos. Os trechos das entrevistas de A12 e A11 abaixo mostram isso:

A12: ah... eu acho que o problema do curso de letras todo aqui em CXXX é porque é o que dá menos candidato por vaga. então a pessoa faz vestibular pela primeira vez e não passa. ela passa pra letras. [...] eu não queria estudar aqui. eu queria fazer um monte de coisa fora. eu queria fazer psicologia em DXXX. eu queria fazer servi..mas o que eu queria mesmo é fazer serviço social em DXXX mas minha mãe não deixou. então eu fiquei entre escolher aqui. eu peguei e escolhi letras. mas tem muita gente que. nossa. o nível é muito baixo.sabe?

A11: eles falam que é curso baba né..que o curso é muito fácil. os próprios alunos de letras falam comigo. eu não ia passar no vestibular mesmo então eu fiz letras.entendeu?

Percebe-se que a imagem do curso é confirmada pelos próprios alunos e por seus comentários em relação aos colegas. Dentre seis informantes, que responderam se concordavam ou não com essa imagem, quatro responderam afirmativamente. Dentre os dois que não concordaram com a imagem, um acha o curso bom e outro não concorda que o baixo número de formandos, uma das justificativas usadas para explicar a péssima imagem do curso, indique falta de competência do curso. Ele acredita que isso se deve a problemas de burocracia do departamento a que está ligado o curso.

Essa imagem do curso está de acordo com o quadro esboçado por Celani (1984) sobre os cursos de Letras no Brasil. Segundo a autora, o baixo número de pontos exigido para a classificação no vestibular para Letras, além da diminuição

de demanda a cada ano, faz com que os alunos procurem Letras como uma porta de entrada para outros cursos na universidade.

Dentre as razões apontadas pelos alunos por essa imagem do curso eles citam a ênfase dessa universidade em outras áreas, como agrárias por exemplo, ao fato do curso ser noturno e ter como consequência disso matérias “fracas”, além da facilidade do vestibular que atrai alunos menos inteligentes. Outras justificativas dizem respeito à falta: a) de infra-estrutura para formar bons profissionais; b) de intercâmbio entre alunos e professores de outras universidades; c) de professores mais dinâmicos; d) de fluência na LE por parte dos alunos. E por fim alega-se, como justificativa, que o curso não é muito valorizado ou bem visto, além de não trazer retorno econômico.

Também foi possível perceber, através da análise dos questionários e entrevistas, a imagem de curso “preparatório” que alguns alunos possuem do curso de Letras. Os seguintes trechos da entrevista de A11 e da resposta do questionário de A1 mostram isso:

A11: acho que eles não tem razão de falar isso não. eu acho que uma pessoa que faz o curso de letras bem feito, tem condições de estudar e fazer outro curso sim. eu acho que é até mais capaz porque no curso de letras você desenvolve... um monte de... até habilidade pra ler um negócio você já lê aquele negócio e já entende você não fica parado ali. você já consegue ver beyond ((aluna ri)) né não? eu acho.

A1:...achei que eu teria base para poder estudar diplomacia após terminar o curso de letras.

Ao tentar defender o curso, na verdade, a informante A11 deixa claro que mais que um curso que a habilita a exercer uma profissão, Letras tem um caráter de curso geral que deve providenciar habilidades básicas como a de leitura. E a resposta de A1 confirma mais uma vez o curso de Letras como “reserva”, escolhido porque não se conseguiu o curso desejado. Assim, tenta-se um curso similar que se torna um “preparatório” para outro curso futuro.

3.1.2. Razões

Cada aluno apresentou várias e diferentes justificativas para a sua escolha do curso, que foram categorizadas e agrupadas de acordo com sua frequência.

O maior número de citações diz respeito ao gosto pela LE. Para se entender melhor esse resultado é preciso fazer referência às razões apontadas pelos alunos para se estudar inglês. A maioria das citações refere-se a utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho, i.e., o idioma mais usado, necessário na profissão e no currículo. A segunda razão mais citada para se estudar inglês diz respeito ao gosto por essa língua. Em terceiro lugar, apenas três citações fizeram referência ao desejo dos alunos de serem professores desse idioma. As outras citações referem-se à internacionalidade do inglês, ao conhecimento cultural advindo do estudo desse idioma, a sua facilidade e ao seu status.

O segundo maior número de citações para a escolha do curso de Letras confirma a imagem que se tem desse curso. As citações mostram que quatro alunos escolheram o curso por falta de opção ou porque se consideravam incapazes de passar em outro vestibular, mas optaram por Letras, principalmente, pelo fato de poderem estudar língua portuguesa. Eles acreditam que assim, estarão preparados para enfrentar outros cursos, conforme mencionado anteriormente.

Em resumo, as razões fazem referências a fatores pessoais (gosto pela língua inglesa, portuguesa ou por literatura, vontade de ser professor) fatores que refletem a imagem do curso perante os alunos (curso preparatório, cujo vestibular é fácil) e um único fator que expressa a escolha desse curso pelo que ele oferece em si, ou seja, a habilitação na qual o aluno está interessado e que o levou a procurar o curso. Esse número diz respeito à metade das alunas que optaram pela habilitação secretário-executivo (duas alunas em quatro). O mesmo não acontece

com a opção licenciatura - aquela que os capacita a serem professores: apenas duas citações dentre os dez alunos de licenciatura.

3.1.3. Expectativas em relação à aprendizagem de inglês no curso de Letras

As expectativas dos alunos enfocam os seguintes aspectos:

1. "Domínio da língua": sete alunos, dentre os quatorze, esperam "dominar" o idioma, melhorar ou aprofundar os conhecimentos na língua (adquiridos na escola) e "sair" falando fluentemente o inglês. As citações abaixo, extraídas dos questionários de A6, A10 e A11 confirmam essas expectativas.

Com certeza ela vai querer sair da universidade dominando um pouco da língua.

Ela espera, no final do curso, dominar o idioma.

Sair daqui "expert" e com um "know-how" espetacular para se tornar uma professora de inglês excelente.

2. Preparação para ensinar inglês: três informantes esperam que o curso lhes forneça treinamento e informação para se tornarem professores de inglês.
3. Eficiência no ensino da língua: um informante espera eficiência no ensino da língua.

Observa-se uma necessidade, por parte desses alunos, talvez, por eles estarem cursando o último período de língua inglesa, de querer saber tudo sobre a língua e de recuperar um trabalho que deveria ter sido feito ao longo dos anos. Essas expectativas foram observadas também na primeira aula, conforme anotação no diário da professora. Isso faz parte de uma falta de conhecimento sobre a natureza da língua, conforme afirmado por Parigi, mencionado no segundo capítulo desta dissertação. Os alunos se colocam objetivos altos demais como "dominar" *todo* o sistema de uma língua em quatro anos. De acordo com esse critério é que eles vão se auto-avaliar nessa língua. Cabe notar, também, o pequeno número de alunos que esperam receber informações sobre como ensinar,

demonstrando que, no curso destinado a formar professores de línguas, poucos são os que o escolhem por tal motivo, conforme foi visto na seção anterior.

Outros comentários de algumas informantes, que possuem um nível de proficiência na língua acima da média, dizem respeito às suas frustrações e às suas críticas em relação ao curso. Elas foram irônicas nas respostas sobre as suas expectativas, talvez, porque essas tenham sido frustradas. Os trechos dos questionários transcritos abaixo expressam isso.

A1: Algo maravilhoso! (Pobre criança inocente...) Ela espera que o curso conte com recursos audiovisuais, laboratório de línguas, atividades extra sala de aula, material dinâmico, etc.

A2: Um curso onde terá que estudar por fora (em um cursinho) para poder acompanhar. E, caso já saiba inglês, terá que ter muita paciência para agüentar.

As informantes expressam, em suas respostas, todo o seu desapontamento quanto à frustração de suas expectativas sobre um curso de inglês em uma universidade, que não se mostra adequado às suas necessidades. Na primeira citação é possível perceber a importância dos recursos audiovisuais para a informante A1. A informante A2, por sua vez, expõe de maneira indireta um dos problemas dos cursos de Letras em geral: a heterogeneidade das turmas³⁰. Ela aconselha aos alunos de proficiência zero procurar um cursinho (que para os alunos tem um caráter de “aula particular” como poderá ser observado mais adiante), pois do contrário eles terão problemas em acompanhar o curso. E para pessoas em situação semelhante à dela, i.e., fluentes na língua, ela aconselha ter paciência, pois as aulas serão muito básicas.

³⁰ Esse problema já havia sido apontado por Celani (1984). Segundo a autora, o nível de proficiência dos cursos de Letras varia de zero até o nível dos certificados de Cambridge ou Michigan. Isso, para ela, cria o paradoxo ou dilema do curso de Letras: de um lado aqueles alunos considerados sem potencial ou que não conseguem acompanhar o ritmo são eliminados e, de outro lado, os que possuem grande potencial raramente têm a oportunidade de realizá-lo além do grau de aperfeiçoamento determinado para a classe como um todo, devido aos limites instrucionais do professor, ou exigências normativas da instituição.

De acordo com os conceitos teóricos que servem de base a esta dissertação, mencionados no segundo capítulo, é preciso trazer à cena significados atribuídos por outros alunos a esse fato. Segundo a resposta do questionário do informante A7 o professor não deve privilegiar aqueles “que sabem mais”:

Certamente irá pensando que vai encontrar um cursinho de inglês, porém a realidade é outra. Normalmente é esperado do aluno-calouro que ele já tenha uma boa noção/base do idioma sem a qual ele não poderá acompanhar efetivamente o curso. Isso poderá decepcioná-lo um pouco caso ele não tenha uma base boa, porém, se o professor tiver uma boa didática e souber como reparar estas diferenças, certamente ele não deixará o aluno para trás para acompanhar somente os que já sabem. Se assim proceder, ele poderá achar o curso de inglês mais interessante e não tomará antipatia pela matéria.

Nesse comentário de A7 cabe destacar mais uma vez o papel do “cursinho” como ponto de referência para quase tudo. Ele é o ponto de referência para se classificar os alunos (os que já fizeram e os que não fizeram ainda), as pessoas que estudam inglês, inclusive a professora (“você estudou inglês só na universidade?”) e comparar o próprio curso. Além do informante A7, outros também expressam a visão, de maneira diferente daquela apresentada por A1 e A2, que o professor deve tentar privilegiar aqueles que “não sabem”.

Pelo que foi exposto até aqui percebe-se que a imagem do curso de Letras e as expectativas em relação a ele são um reflexo, pelo menos em parte, das razões apresentadas pelos alunos para sua escolha. Todavia, essa imagem e essas expectativas gerais não são condizentes com a maioria das expectativas apresentadas, em relação ao ensino de inglês nesse curso, que sugerem seu desejo de obtenção de conhecimentos relativos à profissão ou ao domínio da língua. Com exceção das duas citações de A1 e A2 mencionadas anteriormente, os alunos, de um modo geral possuem expectativas positivas, embora irreais, já que eles esperam sair “dominando” toda a língua no final do curso. Essas expectativas são um reflexo da *cultura de aprender línguas* desses alunos, assunto sobre o qual passo a tratar a seguir.

3.2. A caracterização da cultura de aprender línguas

Esta seção traz a caracterização da *cultura de aprender línguas* dos alunos através do levantamento de suas crenças sobre como aprender línguas, seu *dizer* e seu *fazer*. Para isso, faz-se necessário uma descrição de sua experiência anterior de aprendizagem, já que o conceito adotado neste trabalho coloca essa experiência como fator influente. Isso será feito com base nos questionários e entrevistas, procurando enfatizar as expectativas dos alunos em relação aos dois lugares formais de aprendizagem de línguas - a escola de línguas (EL) ou o “cursinho” e a escola pública (EP) ou particular, a sua maneira de perceber essa experiência, bem como suas maneiras usuais de se aprender a língua. As respostas a essas perguntas serão tratadas nos itens a seguir.

Ao falar sobre *cultura de aprender línguas*, cabe uma observação, de ordem geral, sobre um aspecto importante na caracterização de qualquer cultura: a linguagem. Segundo Spradley (1979), a cultura está expressa na linguagem, que não é só um meio de comunicação, mas um “instrumento que funciona para criar e expressar a realidade cultural”(op.cit: 20). Assim, estudar a cultura de um determinado grupo significa exercer um trabalho de tradutor. Para o autor, “toda descrição etnográfica é uma tradução”. Mesmo falando a mesma língua, o pesquisador precisará interpretar a linguagem usada por seus informantes de acordo com a sua e *traduzir* isso de maneira a expressar o mundo cultural deles.

3.2.1. Experiência anterior de aprendizagem de línguas

Duas alunas estudaram em escolas particulares, o restante em escolas públicas (EP). Apenas duas não estudaram em escolas de línguas (EL) anteriormente. É preciso esclarecer que o relato das alunas que estudaram em escolas particulares não difere muito do relato das que estudaram em EP. Isso pode ser devido ao fato de que em muitas cidades do interior a diferença entre esses dois estabelecimentos é mínima, diferentemente do que ocorre nos grandes centros. A grande diferença, em relação ao ensino de língua inglesa, refere-se à EL

e EP. Essa diferença “molda” as crenças dos alunos sobre aprendizagem e contribui para criar algumas dicotomias, ou aparentes dicotomias, presentes nessa *cultura de aprender línguas*, que parece movimentar-se entre dois eixos, entre pólos que ora se mesclam, ora entram em confronto. Esse ponto será retomado mais adiante. Os próximos sub-itens tratam, primeiramente, das expectativas em relação a EL e EP e, por último, das práticas escolares desses alunos nesses dois estabelecimentos.

3.2.1.1. Expectativas

De acordo com as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de inglês na EL e EP, esses dois estabelecimentos encontram-se em posição antagônica, seja em relação ao tipo de ensino ou, aos professores. O perfil do professor de EP, traçado por esses alunos, é bastante negativo, como será visto adiante. O perfil do professor de EL, por sua vez, é bastante positivo. Ele é caracterizado como “aquele que fala inglês fluentemente, tem boa formação profissional, vai ajudar os alunos na aprendizagem e fazer com que eles aprendam”.

As expectativas dos alunos em relação a EL são altamente positivas e sugerem que esse é o lugar ideal para se aprender línguas no Brasil. Elas fazem referências a quatro aspectos: eficácia do método e dos professores; rapidez do ensino, aprendizagem como o recebimento de conhecimentos transmitidos, e aprendizagem sem esforço. Esses aspectos serão esclarecidos nos comentários abaixo a esse respeito.

Os alunos esperam que a EL tenha um “bom método” e professores “fluentes”, que serão os responsáveis pela sua aprendizagem, como mostra a citação tanto quanto irônica do questionário da informante A2 abaixo.

Um curso onde ele saia falando e escrevendo em inglês. Professores e materiais didáticos que façam-no aprender. (As pessoas ignoram que a aprendizagem é um processo interno do indivíduo potencializado pelos recursos externos).

O comentário da informante é baseado na sua experiência como professora de inglês desse tipo de estabelecimento. Ela critica a atitude dos alunos que têm essa expectativa do cursinho. Sua opinião difere de seus colegas que colocam a responsabilidade pela aprendizagem em algo externo a eles, seja o professor, um estabelecimento, ou um método. Essa crença no *super-método* pode ser observada nas respostas dos questionários das informantes A13, A4, e A6, transcritas abaixo.

Uma fórmula mágica que lhe ensine inglês de maneira rápida e divertida.

Boa estrutura, bons professores com boa formação profissional, material didático - tudo que o torne capaz de aprender bem a língua.

Ele espera encontrar um método eficiente que o fará estar apto a conversar e entender tudo de inglês que lhe apareça pela frente.

O “cursinho” aparece como o lugar ideal que proporciona a quase mágica da aprendizagem “total” da língua. Com exceção da informante A8, que denuncia o interesse financeiro de algumas ELs, o que a maioria dos alunos espera é o resultado rápido do processo de aprendizagem. Essa parece ser a chave para se entender a cultura dos alunos que privilegia a aprendizagem enquanto produto e não o processo. Como tal, é de seu interesse que o resultado aconteça de maneira rápida. Os adjetivos das citações dos questionários de A6, A10 e A5 revelam essa expectativa de “rapidez”. Esses informantes esperam: *resultados rápidos referentes à escrita e à fala; caminhos para a aprendizagem rápida e eficiente do idioma; ensino dinâmico e estimulante.*

As expectativas são muito altas e trazem implícita a crença de que aprender significa “ser ensinado”(cf. Holec, 1987) e de que é o “método que o fará apto a conversar”. A aprendizagem é vista como transmissão de conhecimentos, tarefa essa que não exige qualquer esforço maior por parte do aluno, a não ser o de *guardar, gravar e fixar* verbos, preposições, diálogos, etc. Essas ações estão ligadas às práticas escolares a que esses alunos foram expostos que serão tratadas mais adiante no sub-item 3.2.1.2.

Essa expectativa dos alunos em relação a aprendizagem rápida de inglês nas ELs pode ter origem nas propagandas enganosas de algumas escolas, ou de outros estabelecimentos não reconhecidos, cujos anúncios saem no jornal, induzindo as pessoas a ter essa visão da aprendizagem de inglês, conforme afirmou Viana (1993), mencionado no segundo capítulo desta dissertação. Essa visão mostra uma escola perfeita com métodos eficientes, rápidos e divertidos e alunos entendendo “tudo” de inglês num tempo mínimo possível. Bem o oposto do que eles esperam encontrar na EP.

Em contraste marcante com as expectativas em relação à EL, as expectativas em relação ao ensino da língua inglesa na EP são as piores possíveis. Elas dizem respeito, de maneira geral, à má qualidade e condições de ensino (despreparo do professor e obrigatoriedade da disciplina) e preparação para o vestibular.

Em relação ao primeiro aspecto, três alunos fizeram referência à formação e preparação profissional do professor. O perfil do professor de EP traçado por esses alunos mostra-o como aquele que *não sabe falar ou escrever em inglês (A2), só fala português em sala e ensina o verbo to be (A8), e que não é muito eficiente (A14)*.

Esse perfil, com raras exceções, comprova dados da realidade conforme resultados de outras pesquisas empreendidas como as de Almeida Filho et alii (1991), Santos (1993), dentre outros³¹. Assim também, as expectativas desses alunos são de um *ensino de qualidade ruim, onde eles esperam encontrar bagunça, turma com diferentes níveis de inglês, livro didático enfadonho (A2) e turma cheia (A12) e mais uma matéria obrigatória (A13). Segundo A3, o aluno já entra na escola encarando (a aprendizagem de LE) como mais uma disciplina a estudar para passar*.

³¹ A sala de aula da EP, objeto da pesquisa de Almeida Filho et alii (op.cit.:89), é o lugar onde “o professor passa 23 minutos repetindo com os alunos frases absolutamente anacrônicas em relação à experiência de vida dos alunos ou que gasta 40 minutos traduzindo cinco frases inúteis/inverossímeis durante uma aula de cinquenta minutos”.

A maioria dos alunos possui expectativas negativas em relação a EP. É necessário ressaltar, entretanto, trechos dos questionários de outros alunos que comungam de opinião diferente. As respostas de A4, A5 e A10 apresentadas a seguir, parecem sugerir que esses alunos avaliaram positivamente sua aprendizagem na EP:

Acho que ela espera encontrar um bom professor com métodos interessantes que a levem a uma mínima capacidade de aprender o inglês.

Um estímulo para aprender esta língua desconhecida.

Ela espera alguma forma de iniciar o estudo do idioma inglês.

Entretanto, as duas últimas citações trazem uma certa desconfiança em relação à efetividade da aprendizagem do idioma - espera-se “um estímulo”, “alguma forma” - termos bastante diferentes daqueles utilizados para a EL. As razões para esse ensino de má qualidade, segundo o informante A7, estão relacionadas ao próprio “sistema” (da sociedade como um todo).

Infelizmente ela não irá aprender muita coisa, e, provavelmente se sentirá desestimulada pois o Inglês de escola pública é muito fraco e não oferece condições de aprendizagem eficiente devido a alguma falha do próprio sistema.

Tem-se dessa maneira uma dicotomia onde os adjetivos expressam relações diretas com as experiências e expectativas dos alunos. Eles classificam-se a si mesmos e aos colegas como possuidores de *um inglês de escola pública, de cursinho e um inglês fraco* ou forte dependendo de onde se estudou anteriormente. O lugar define a qualidade da aprendizagem sendo o aluno ou o professor, um produto desses lugares.

Essa classificação e o *status* desses dois tipos de estabelecimentos agem como critérios de julgamento, para os alunos, da proficiência da professora-pesquisadora (P). Isso pode ser percebido no trecho transcrito a seguir, da aula do dia 5/10/94, onde P realizava uma correção de exercícios sobre sufixos de

adjetivos em sala. Ao explicar a origem da palavra *naïve* uma aluna começa a construção de um diálogo com P sobre sua formação acadêmica.

A12: *you did french AXXX?*

P: *no, did french um ano só mas sai.*

A12: *um ano só?*

P: *é. ... ((unint)) pra mim foi como optativa. ((professora tenta continuar explicação gramatical no quadro para a classe)) não. mas essa aqui é porquê-*

A11: *you learned english foi só aqui na universidade? ou você já fazia cursinho.*

P: *no did cursinho não.*

A11: *you learned SÓ aqui na universidade?*

P: *é.*

As respostas curtas de P revelam seu desconforto com a pergunta insistente de A11. Para P, a aluna mostra a sua descrença em uma aprendizagem eficiente que não seja no cursinho, colocando a professora numa situação de perda de face. Por outro lado, isso também pode revelar um elogio, já que se a aluna considera difícil que as pessoas aprendam inglês em uma universidade, o fato de P ter aprendido *só* na universidade pode significar o seu mérito. O fato, entretanto, é que, como mencionei anteriormente, as estruturas culturais moldadas pela experiência anterior, aliadas ao status atribuído a esse tipo de estabelecimento na sociedade brasileira, fazem a aluna eleger a EL como lugar ideal de aprendizagem e, conseqüentemente, usá-la como parâmetro de qualidade da proficiência de P na língua inglesa.

O segundo e último aspecto das expectativas dos alunos, em relação à EP, demonstra a preocupação realista e prática dos alunos com a próxima etapa. A aprendizagem de inglês é vista então como uma preparação para o vestibular de acordo com as citações abaixo dos questionários de A1, A6 e A11:

Acho que ela espera que o professor lhe dê base para poder enfrentar um vestibular, por exemplo.

O suficiente para passar no vestibular.

Estudar para no dia do vestibular não zerar a prova.

O uso da quantificação *o suficiente* na resposta dada por A6, sugere a sua incredulidade em relação ao cumprimento dessa “missão” pela EP. Observa-se também a existência da crença na responsabilidade do professor pela aprendizagem e pela transmissão de “base” de conhecimentos.

Com exceção de alguns alunos que ressaltaram aspectos positivos de sua própria aprendizagem na EP, como bons professores, bons métodos, estímulo para aprender a LE, a visão predominante geral é bastante negativa. Aprender línguas em EP significa se preparar para um vestibular e “agüentar” uma matéria a mais para a qual se deve estudar “para passar”.

3.2.1.2. Práticas escolares ou *habitus de aprender*

As práticas escolares dizem respeito às maneiras usuais de aprender línguas dos alunos. Foi pedido a eles que relatassem sua maneira usual de aprender inglês na EL e EP, suas atividades preferidas e rejeitadas, bem como sua maneira de estudar para prova nesses dois estabelecimentos. Essas duas últimas perguntas visavam obter subsídios a respeito das atividades de sala de aula nas quais os alunos se engajavam nesses dois estabelecimentos, assim como seus hábitos de estudo. Essas informações são importantes para se compreender as suas crenças e caracterizar a *cultura de aprender línguas*. Muitas das atividades preferidas continuam fazendo parte do seu repertório de maneiras adequadas de se aprender línguas como é o caso de *ouvir música*.

Tanto na EL quanto na EP ou escola particular essa foi a atividade mais citada pelos alunos como preferida. As justificativas, apresentadas por quatro dos cinco alunos, apontam a música como uma atividade mais lúdica que amplia o vocabulário através da tradução, além de *reforçar o inglês* e ser uma forma relaxante de aprender.

Algumas dessas justificativas também foram ressaltadas por pesquisadores como Murphey (1992) e Dias e Souza & Medeiros (1994). Entretanto, eles advertem que apenas esse recurso não é suficiente para um ensino efetivo da língua, apesar de reconhecerem o valor didático da música que pode ser usada para “quebrar o gelo”, ajudar os alunos a se expressarem melhor e a compreenderem aspectos sócio-culturais do idioma. Na maioria das vezes, os professores utilizam apenas a técnica da tradução no emprego didático da música, deixando de adotar outras técnicas diferentes, variadas e mais comunicativas³².

Murphey (op.cit.), também adverte que somente a música não ensinará ninguém a *usar* a língua, por mais memoráveis que sejam, ou por mais divertido que seja cantar e ouvi-las.

Como se observa nas tabelas 1 e 3, as outras atividades preferidas citadas pelos alunos variam muito e isso pode ter duas explicações.

A primeira refere-se à existência de poucas atividades diferentes tornando difícil a escolha dos alunos (quatro não citaram nenhuma atividade porque não consideravam as aulas boas).

A outra razão diz respeito ao tempo. Pode ser difícil para esses alunos se lembrarem especificamente das atividades feitas naquela época. Talvez, por sentirem-se na responsabilidade de dar uma resposta, eles citaram o que consideravam atividades de aprendizagem, mas que na verdade ou são tipos de exercícios como enumerar colunas, ou não são nem tipos de exercícios nem atividades, mas um tipo de avaliação como prova escrita, por exemplo. A10 afirma gostar das provas porque era fácil e simples estudar: *era só decorar uma lista de verbos e os exercícios dados em sala de aula e assim ela tirava boas notas e era considerada a melhor aluna da sala. A nota age então como um fator que vai determinar a*

³² Uma prática comum utilizada em várias estações de rádio brasileiras que apresentam programas de músicas antigas, americanas ou inglesas, é fornecer uma “tradução simultânea” da letra para o público. Isso pode acabar cristalizando-se para os alunos com a única maneira de se utilizar a música como instrumento para aprendizagem de inglês.

percepção dos alunos, a respeito de si mesmos, da sua capacidade e de seus colegas. Esse ponto será retomado mais adiante.

Em relação às atividades rejeitadas, os alunos citam exercícios e exposições gramaticais (vide tabela 2). As justificativas apresentadas fazem referências a aspectos pessoais tais como “falta de interesse nessa parte especificamente” e “dificuldades com tempos verbais” ou em “entender gramática”. Ter dificuldade em certas atividades é a justificativa mais apresentada pelos alunos para não se gostar dessa atividade. O que se percebe é que a dificuldade é usada como um pretexto ou justificativa para estagnação do aluno, ao invés de ser mais um motivo para ele se dedicar àquela tarefa específica. Dessa maneira eles alegam não gostar de redação, por terem dificuldade em desenvolver idéias; não gostam de ouvir fitas por terem dificuldade em entender fitas em inglês; e não gostam de falar inglês porque não dominam o idioma.

Outra atividade não preferida é o dever de casa e, o fator obrigatoriedade é usado como justificativa pela informante A10, no trecho de sua entrevista transcrito a seguir:

P: é por causa da obrigatoriedade que você não gostava?

A10: não. isso não era só no inglês não. em todas as matérias. então assim era aquela coisa do professor dar visto. então assim o dia que não dava pra fazer o para casa era castigo.. eh... diminuir ponto...

Nesse trecho, é possível perceber que o uso da nota, como instrumento de poder, é comum ao ensino de língua inglesa e de outras disciplinas. De certa forma, a professora-pesquisadora age da mesma maneira, quando atribui notas aos exercícios feitos pelos alunos em casa, agindo em conformidade com o dizer de uma informante que afirma que “a nota é o salário do aluno”.

De uma maneira geral, as atividades rejeitadas pelos alunos tanto na EL quanto na EP, possuem um caráter de repetição: repetir diálogos, fazer cópias e ficar no livro o tempo todo (vide tabelas 2 e 4). Os alunos justificam dizendo que tais atividades eram maçantes, cansativas e nada estimulantes.

De acordo com essa exposição, percebe-se que os tipos de atividades não são variados, resumido-se a exercícios escritos, na maioria das vezes, ou de leitura em voz alta para avaliação de pronúncia. Não havendo muita variedade de atividades as maneiras usuais de estudar desses alunos serão de acordo com o tipo de ensino vigente. É comum ouvir a justificativa: “eu fazia assim porque era isso que era exigido”. Essas maneiras comuns, utilizadas pelos alunos para aprender e estudar línguas, serão tratadas nos parágrafos seguintes.

Uma boa parte dos alunos não dedicava tempo algum para o estudo de inglês em casa (vide tabelas 5 e 6). Aqueles que dedicavam algum tempo, realizavam ações que se resumiam à execução do “para casa”, ou revisão da matéria e de exercícios, ou estudo para a prova na sua véspera. Não é um quadro muito animador, pois com esse contato reduzido com a língua estrangeira, ou apenas com o estudo da sua estrutura, é difícil que essa língua venha a se “desestrangeirizar” (Almeida Filho 1995)³³ para esse aluno, tornando o caminho para o sucesso mais difícil.

Em relação às maneiras de se estudar para a prova seis alunos em dez reviam lições e refaziam exercícios, ou decoravam: exercícios, lista de verbos, regras gramaticais e textos (vide tabela 5), como sendo necessários porque era isso que “caía na prova”, conforme pode ser comprovado na resposta seguinte:

Era assim. de 40 questões da lista de exercícios, 10 caíam na prova, então era só decorar.

O ensino de língua inglesa, de acordo com a citação acima, resume-se a itens decoráveis, levando o aluno a agir de acordo com o que lhe é “dado” ou “cobrado”, conforme as citações abaixo também mostram:

A11: mas no 3º ano praticamente o professor não ensinava nada. enrolava a aula inteira. só na 7ª e 8ª série eu vi alguma coisa. eu estudava com um livrinho. esqueci o nome dele.

³³ Almeida Filho, J. C. P. *Perspectivas de Formação Continuada do Professor de Língua Inglesa*. Conferência proferida no I Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, realizado em 22 e 23 de maio de 1995 em Uberlândia, MG.

aquele hi Bob.hi Jane. do piquenique. a gente decorava. my happy family. a gente decorava.

P: você gostava desse método empregado pela professora?

A14: até que gostava. foi facinho. era só decorar mesmo.

A3:...no colégio era praticamente tudo dado pra gente, então era só copiar do quadro né?

Percebe-se o professor como o responsável pela aprendizagem. Se ele se esforça o aluno aprende, se ele “enrola”, o aluno também. Essa experiência anterior de aprendizagem de línguas, na EP, marca os alunos de tal modo, que influencia suas crenças sobre aprendizagem e suas maneiras de estudar atuais agora na universidade. O que se continua fazendo é estudar gramática. E a visão de aprendizagem de línguas, demonstrada pela maioria dos alunos, continua sendo a do domínio de suas estruturas e formas gramaticais. Isso mostra, mais uma vez, os efeitos de anos de ensino em que não se aprende a fazer diferente, onde foi tudo feito sempre do mesmo jeito. Parece um círculo vicioso onde o ensino é assim porque os alunos esperam isso e agem de acordo. O estudante, por sua vez, age e tem esse tipo de expectativas porque o ensino também é assim, conforme se observa nas seguintes citações:

A3: de vez em quando quando dava vontade, pegava e estudava - fora da época de prova era assim... agora na época de prova [...] pra memorizar os tempos verbais eu fazia lista de verbos....porque era isso que era exigido na época da escola, não ia muito além disso não.

A5: o que acontece é que você tem que decorar aquele vocabulário. você tem que decorar os textos porque é aquilo que vai cair na prova. [...] até ditado do livro...então por exemplo se você estudasse. se a professora falou ou não falou às vezes ela pulava uma frase você colocava no ditado entendeu? todo mundo fazia isso porque era o único jeito de aprender. você tinha que estudar aquelas gramáticas todas pegar aquelas anotações aquele monte de coisa que era aquilo que eles iam cobrar.

As informantes parecem justificar as maneiras utilizadas para aprender com o tipo de ensino *dado*. Algo como: “eu não tenho culpa se o ensino era assim. Eu faço o que o professor pede”. A crença na responsabilidade do professor favorece essa posição cômoda. A aprendizagem, ao invés de trabalho de cooperação entre alunos e professores, torna-se um jogo onde ambos encontram-se cada vez mais

isolados uns dos outros. O aluno toma para si o papel de repetidor, preparando-se para provas que são repetitivas já que seguem um padrão dos exercícios vistos em sala. Em todo esse jogo, o que ele consegue perceber é que ele precisa “passar” e “ter nota”. Assim, ele procura maneiras que acha adequadas de se lidar com o tipo de sistema adotado pelo professor, conforme a citação abaixo:

A14: ela dava um texto pra gente ler pra ver pronúncia pra ver como que pronuncia e dava a nota. só que aí que a gente fazia. no meu caso. todo mundo enquanto ela estava lendo a gente escrevia em cima como que lia e depois lia mais era aquilo que estava escrito ali em cima mesmo.

Essa citação mostra, em primeiro lugar, um tipo de prática bastante comum nas EPs que diz respeito ao uso da leitura como exercício de pronúncia. Essa mesma informante, durante as aulas no curso de Letras, pede à professora-pesquisadora para adotar leitura em voz alta, mostrando assim a influência da *cultura de aprender*. Em segundo lugar, a tática empregada pela aluna, parece ter um caráter de coisa proibida, como se ela soubesse que aquela não era a maneira adequada mas que refere-se à sua maneira de responder às práticas de ensino não muito coerentes adotadas por seu professor de inglês.

Essa tática não parece ser uma característica exclusiva dessa aluna, a julgar pela crítica, feita pela informante A1, fruto de sua experiência de aprendizagem de línguas no Brasil (A1 é estrangeira). Para ela, esse tipo de prática não é correto e denota uma esperteza, ou, quem sabe, o “jeitinho brasileiro”, de acordo com o trecho de sua entrevista, transcrito a seguir:

A1: e outra coisa que vejo muito aqui que é uma coisa que me choca é aquilo das pessoas escreverem embaixo como é que se pronuncia... pra mim ... é assim... eu acho assim.. eu escrevo quando é um acento da palavra diferente ou quando é uma palavra que tem uma pronúncia mas é outra ou que tem uma pronúncia difícil.. aí sim. aqui as pessoas escrevem tudo. eu já vi no 2º grau.. as minhas amigas... todos os textos estavam escrito embaixo.. ou a tradução ou a pronúncia .. dependendo do que fosse pedir para eles. [...] acho até válido escrever tradução mas não ali. numa outra folha. tentar entender como é. olhar só aquela palavra que está te causando problema. mas não. aqui é uma coisa assim com esperteza. eles passam e é isso que interessa.

A crítica da aluna parece apontar que a aprendizagem é relegada a um segundo plano. Esse parece ser um ponto nevrálgico para os alunos, como pôde ser observado também na primeira aula, onde A1 pergunta a seus colegas: *nós estamos aqui para aprender ou para passar?* chamando assim a atenção dos colegas a respeito de sua responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Ser responsável por sua aprendizagem parece ser algo difícil para esses alunos, que acostumaram-se a fazer somente o que o professor manda. Em consequência disso, muito poucos dedicavam tempo para o estudo da língua fora de sala de aula - hábito que se perpetua. Isso pode ser devido a uma resistência por parte do aluno a um tipo de ensino que ele percebe, implicitamente, como repetitivo, ou às baixas expectativas referentes ao ensino ministrado na EP como foi visto anteriormente na seção 3.2.1.1.

As maneiras de estudar revelam que o papel do aluno é receber conhecimentos e devolvê-los em forma escrita ou oral, recitando o que lhe foi ensinado. O modelo de ensino vigente reforça as maneiras utilizadas pelos alunos e essas, por sua vez, alimentam a maneira do professor ensinar. São as expectativas, de ambas as partes, que se encaixam num jogo de conformidade com as regras da própria escola. Assim, reforçam-se as práticas diárias “normais” e tácitas da visão de aprender línguas - repetir frases, textos, regras e refazer exercícios gramaticais. Isso terá influência nas crenças a respeito de aprendizagem de línguas desses alunos, assunto sobre o qual passo a tratar a partir deste ponto.

3.2.2. Crenças sobre como aprender inglês

A análise das entrevistas e questionários revelou três crenças fortes dos aprendizes, que se referem a: a aprendizagem como aquisição de itens gramaticais (dentro dessa existe o preconceito lingüístico a respeito da menor valia da língua portuguesa em relação à língua inglesa), a responsabilidade e pressão do professor ou de algum outro aspecto externo ao aluno pela aprendizagem, e a aprendizagem

rápida, eficiente e sem problemas no país da língua-alvo. Cada uma dessas crenças será tratada separadamente a seguir.

3.2.2.1. Aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua

Metade dos alunos considera que aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimentos a esse respeito (vide tabela 12). Os comentários transcritos abaixo exemplificam essa afirmativa:

A3: Ter maior contato, maior informação sobre a língua.

A5: Internalizar o sistema desta língua pra ler, escrever, falar e compreender esta língua.

A8: Adquirir conhecimentos sobre essa língua - estrutura, como falar, como escrever.

A14: Aprender línguas é conhecer a sua estrutura lingüística. Procurar saber a sua forma correta tanto para conversação como para escrita. Saber a maneira correta de comunicação. E como tal língua é usada pelos seus falantes (aqueles que a têm como língua materna) no dia-a-dia.

Para esses alunos, a linguagem é composta apenas de estruturas lingüísticas e, aprendê-la é saber sobre essas estruturas. Essa concepção de linguagem e aprendizagem é um reflexo da experiência anterior de sua aprendizagem de línguas onde, como se viu, as práticas escolares enfatizavam apenas esse aspecto. Dessa maneira, quem sabe a língua deve dominar sua estrutura e regras gramaticais. Daí a crença implícita na correção gramatical por parte dos falantes nativos, relacionada à crença no país da língua-alvo como lugar ideal de se aprender a usar essa língua.

Essa percepção dos alunos tem fundamento na medida em que mostra a percepção da natureza sistêmica da língua. Aprender uma língua é saber também, mas não somente, sobre sua gramática e estrutura. Entretanto, dentro da perspectiva apresentada pelos alunos, a aprendizagem de uma língua parece resumir-se à aprendizagem desses aspectos apenas. Pelo menos aqui no Brasil. Voltarei a esse ponto na seção 3.2.2.3.

Se aprender línguas, para esses alunos, significa saber a estrutura da língua em questão, as maiores dificuldades relatadas por eles referem-se à gramática (vide tabela 13). Eles demonstram preocupação em querer saber aspectos gramaticais e estruturais da língua, como preposições, regras, tempos verbais, advérbios e vocabulário. Isso mostra uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo. Não se pode esquecer, entretanto, que essa visão é o reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação.

As respostas dos questionários de A13 e A7 transcritas abaixo, a respeito de suas dificuldades em relação à língua inglesa, vêm reforçar essa visão de língua como conjunto de itens gramaticais e de aprendizagem de línguas como o domínio desses itens:

A13: Memorizar as preposições e alguns tempos verbais como condicionais que se utilizam do "have".

A7: O próprio fato de não dominar muito a língua já me traz muitas dificuldades, porém tento ser paciente para que a dificuldade não me desanime. Às vezes fico impaciente e me deixo vencer pela dificuldade, e isto se torna um empecilho às vezes difícil de vencer.

O informante A7 reconhece que sua *impaciência*, ou sua crença na rapidez da aprendizagem, pode se constituir em um obstáculo para seu avanço. Essa visão da língua como algo dominável cria frustrações que levam a dificuldades, como as expressas pelo aluno em questão. Na verdade, a língua é algo vivo, que é criado e modificado a cada instante fazendo com que sejamos dominados por ela, ao mesmo tempo em que *tentamos* dominá-la. Esse é o jogo de poder entre ser humano e linguagem, ou do ser humano consigo mesmo, já que ela é parte do que o constitui como ser humano.

Essa crença na aprendizagem de línguas como aquisição de gramática leva os alunos a uma espécie de preconceito lingüístico, já detectado em outros trabalhos sobre as crenças comuns dos aprendizes de línguas, citados no segundo capítulo desta dissertação, como Horwitz (1987) e Fernandes, Ellis & Sinclair (1990), Viana (1993).

Nesta pesquisa acontece o que parece ser o oposto, mas que é na verdade o complemento. A maioria dos alunos acredita que a língua portuguesa é mais difícil, menos valiosa e menos igual do que a língua inglesa. Esse *preconceito lingüístico* pode ser observado em declarações que fazem referência indireta a esse aspecto, e em declarações que fazem referência direta.

As declarações indiretas são exemplificadas pelas seguintes frases de A12: *não sei nem verbo em português* e de A6: *a gente não sabe nem regra em português*. As informantes expressam sua falta de conhecimento referente a um aspecto gramatical da língua materna e isso é usado como uma justificativa para a dificuldade dessa língua. Frases semelhantes a essas também são utilizadas em outro contexto, por pessoas leigas, professores e alunos, para justificar a não inclusão do estudo da língua inglesa na EP: “se eles não sabem português, como vão aprender inglês?” Essa frase acaba sendo utilizada também, infelizmente, pelos futuros professores de inglês, para se aniquilar com qualquer tentativa de melhoria do ensino dessa língua.

As declarações diretas dizem respeito às justificativas explícitas dos alunos referentes à maior dificuldade da língua portuguesa (como o comentário de A6 transcrito abaixo). São afirmações que trazem embutida a crença no “domínio total e completo” da gramática de uma língua como prova de proficiência. Essas justificativas muitas vezes são baseadas nas opiniões de professores do curso de Letras como o comentário de A7.

A6: ah.não.inglês é mais fácil.português é tão complexo.português é mais difícil.

A7: [...] português acho que é muito mais complicado. [...] igual por exemplo AXXX fala fala. a gente tem 12 anos de gramática e ensino de gramática e não sabe gramática.[...] eu falo português e tudo o mais mas eu não domino a gramática. no entanto inglês uma coisa que eu comecei a aprender recentemente domino muito mais a gramática do inglês do que a do português.

Para esse informante, falar português fluentemente não implica necessariamente “dominar” a gramática dessa língua. Apesar de declarar não falar fluentemente a língua inglesa, ele acredita que “domina” a gramática dessa língua³⁴. O tempo parece ser um fator importante nesse seu julgamento dando evidências da crença na rapidez da aprendizagem de línguas.

3.2.2.2. O professor é o responsável pela aprendizagem

A maioria dos informantes afirma, nos questionários e entrevistas, que o aluno é responsável pela sua aprendizagem. Entretanto, uma análise mais cuidadosa das entrevistas mostra vários trechos desconfirmatórios dessa afirmação.

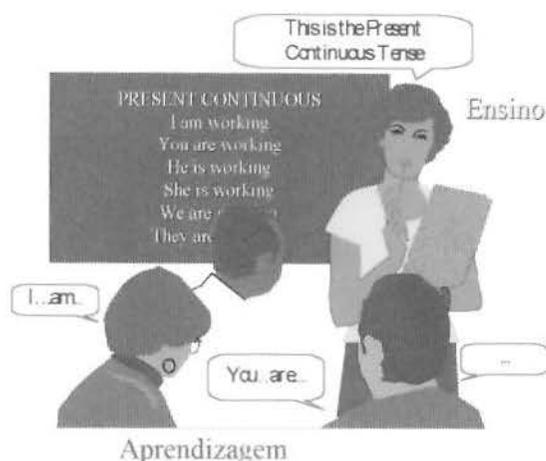
Para eles, aprender equivale a ser (bem) ensinado. O professor deve *incentivar, fazer o aluno se interessar pela matéria, gostar (dela)* (A7). Ao aluno cabe corresponder a isso. O professor deve também “ficar em cima” (vigilante), caso contrário o aluno não irá aprender. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

P: *você acha que se deixar por conta do aluno ele não faz não?*
A4: *eu acho difícil. eu acho difícil.*

A crença comum e implícita é de que o professor deve dar o máximo para o aluno produzir o mínimo conforme ilustra a Figura A.

³⁴ Vide ilustração na Figura 1 que consta dos apêndices.

Figura A: Ensinar o máximo para se aprender o mínimo



Leffa (1994)³⁵ já havia advertido para esse tipo de dogma bastante comum no ensino de línguas, que prega que o professor deve dar sempre o máximo para o aluno produzir o mínimo. Essa também parece ser a opinião de A14:

A14: eu acho que falta um pouco da professora no caso. no francês pelo menos não acontece de exigir tanto quanto o professor de inglês pra falar francês.. eu não.. até hoje no segundo ano de francês que eu estou fazendo nenhuma professora falou fale em francês. converse em francês. a professora conversa em francês mas ela pergunta alguma coisa pra gente ela não fala pra gente falar em francês não.

P: e os outros alunos eles falam francês?

A14: ah tem uns que falam... mas igual no meu caso, se ela não fala aí eu não falo mesmo. se ela falar...

P: você acha que se ela incentivasse mais você falaria.

A14: é. pelo menos eu tentaria sim. pelo menos se eu não falasse toda vez, pelo menos algumas vezes. igual professora de inglês quando eu entrei. eu lembro que ela já queria que a gente falasse inglês.. só que aí.. então eu acho que isso é bom, mesmo no meu caso, principalmente no meu caso. é o professor falar pra falar em inglês eu acabo falando em português. se não falar aí é que não falo mesmo. pelo menos se ele fala. e aí não.. pelo menos alguma coisa eu falo... ou a gente tenta fazer.. ou então formula aquilo na cabeça pra falar.. às vezes na hora não fala.

A aluna atribui ao professor o mérito do pouco que ela consegue falar. Ela não é a única a acreditar nisso. A informante A6 também acredita que se o professor falar inglês o tempo todo, o aluno é obrigado a prestar atenção e guardar alguma coisa, caso contrário ele se acomoda.

³⁵ Os Componentes Fundamentais na Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. Conferência proferida na X JELI/E em 10 e 11 de junho de 1994, na UNICAMP.

A tarefa do professor passa a ser exercer “pressão” nos alunos, caso contrário ele não cumprirá seus “deveres” de casa. Isso foi mencionado por A14:

A14: às vezes você dá uma redação pra fazer em casa. se for deixar por conta do aluno ele não vai fazer mesmo. ainda mais que a gente quase não tem tempo. agora você forçando a gente tem que arrumar um tempo de qualquer maneira pra fazer a coisa ali e fazer - então o professor exigindo ele tem que dar um jeito.

Nessa citação, fica clara a caracterização da aprendizagem como uma economia política, conforme foi dito no segundo capítulo desta dissertação. Acostumados a serem tutelados pelos professores, a estudarem o “que vai cair na prova” e de acordo com “o que era exigido”, os alunos continuam acreditando que o professor tem que exercer um controle sobre o seu fazer. De tão acostumados a não aprender por si mesmos, eles não acreditam que seja possível aprender se o professor não “cobrar” ou “exigir”. A aprendizagem é uma atribuição sua mas eles foram ensinados, ou acreditam, ser mais cômodo confiá-la a outrem. Isso é confirmado na definição de bom aprendiz fornecida pelos alunos (vide tabela 10) que enfatiza a obediência ao professor, em primeiro lugar.

Para os alunos, um bom aprendiz deve cumprir o seu papel de aluno, ou seja: não faltar às aulas, estudar em casa, esforçar-se, participar das mesmas e demonstrar interesse em sala de aula, realizar todos os exercícios e tarefas e fazer o que o professor pede. Esse tipo de atitude está relacionado com a própria tradição de ensino centrado no professor.

Em segundo lugar, os alunos também reconhecem que o bom aprendiz é também aquele que faz algum esforço por conta própria, ou que, pelo menos, procura fazer. Segundo os alunos, eles devem “se cercar de fontes de aprendizagem por todos os lados”³⁶, ler coisas extra-classe, procurar falar (dentro e fora de sala de aula), ter interesse pelo que fazem e em melhorar seu desempenho, ouvir fitas e trocar experiências com o colega. O que essas ações têm em comum é a consciência dos alunos de que não basta fazer só o que “o professor

³⁶ Vide ilustração na figura 2 nos apêndices.

pede”, embora isso nem sempre se traduza em ações. A informante A4, na entrevista, disse que considera difícil estudar por conta própria. Esse aspecto foi também revelado por Carmagnani (1993). Segundo a autora, alunos universitários paulistanos do seu estudo, também têm dificuldades em organizar seus estudos e não se consideram capazes de fazer isso, caso não haja uma cobrança ou pressão por parte do professor.

As outras duas características do bom aprendiz (citadas na tabela 10) revelam a crença dos alunos no dom especial de algumas pessoas para se aprender línguas, pois dizem respeito ao amor pela língua e a fatores pessoais, tais como, ser criativo na escrita e na fala e ter um bom ouvido.

Por oposição, o aprendiz com prognóstico desfavorável (i.e. o oposto do bom aprendiz - com prognóstico favorável) é aquele que, em primeiro lugar, não faz o que é esperado de um aluno e age motivado por outras razões que não o simples desejo de aprender e alcançar seus objetivos, como por exemplo, ir à aula por causa de presença, estudar em troca de nota (vide tabela 11). Isso vem de encontro à caracterização feita por Erickson (1986) do processo de aprendizagem como uma economia política onde a “moeda” corrente - a aprendizagem, encontra-se em poder do próprio aluno. Só que alguns alunos, sabendo disso, se recusam a aprender caso não consigam a outra moeda usada por professores e pelo sistema de ensino: a nota.

Além disso, o aprendiz com prognóstico desfavorável falta às aulas, não gosta de estudar, não faz as tarefas, não participa da aula e não faz o que o professor pede. É bom lembrar que às vezes não fazer o que o professor pede, pode ser necessário. Isso pode acontecer nos casos em que existe uma incompatibilidade entre a *cultura de aprender* do aluno e a *cultura de ensinar* do professor.

Se o bom aprendiz demonstra interesse, o aprendiz com prognóstico desfavorável não o demonstra e não procura melhorar ou se empenhar na tarefa de aprender línguas. Fica restrito à sala de aulas, não se esforça e não tem interesse em melhorar seu inglês e não busca oportunidades de emprego da língua-alvo, como por exemplo, entender as letras de músicas quando as ouve. Percebe-se que os alunos estão julgando os aprendizes com prognósticos desfavoráveis de acordo com seus critérios do que seja a maneira ideal de aprender, como no exemplo da ação de ouvir músicas, uma das mais citadas, como já foi mencionado anteriormente.

Outra característica, referente a fatores pessoais, citada pelos alunos aponta o aprendiz com prognóstico desfavorável, como aquele que acha que já sabe tudo e não demonstra interesse em se aperfeiçoar, uma das características do bom aprendiz.

Em relação à estratégias de aprendizagem, se os alunos acreditam que uma das maneiras de se aprender é não ler um texto traduzindo-o, o aprendiz com prognóstico desfavorável é aquele que faz isso.

Por fim, os alunos citam como característica do aprendiz com prognóstico desfavorável o fato de “perguntar coisas fora do assunto”, o que demonstra sua falta de conhecimento sobre padrões estabelecidos e aceitos da rotina habitual de uma aula.

Finalizo este sub-item com uma evidência desconfirmatória da crença na responsabilidade do professor pela aprendizagem. Para a informante A10, pelo menos a nível de discurso, a aprendizagem é de responsabilidade do aluno:

a aprendizagem da gente eu acredito que é a gente mesmo que constrói sabe? professor ajuda muito né? é uma motivação que a gente tem. mas depende mais da gente.

A informante A10 é uma aprendiz com prognóstico desfavorável, que não se arrisca muito e possui uma auto-estima muito baixa. De acordo com o diário da primeira aula do semestre feito pela professora-pesquisadora, A10 admite que não “correu atrás”, isto é, não estudou o suficiente. Na entrevista, ela também reconhece, mais uma vez, seu desempenho fraco e se mostra insatisfeita com isso, prometendo entrar num cursinho após se formar. Percebe-se assim, apesar da sua citação anterior, a necessidade que essa aluna tem de um lugar formal para aprendizagem de línguas, talvez, por perceber que seus resultados não são satisfatórios. Essa crença, comum à maioria dos alunos, em uma *pressão* externa para se aprender inglês, pode se revelar também na crença na aprendizagem ideal no país da língua-alvo, assunto da próxima seção.

3.2.2.3. “Lá não é aqui”

Uma crença comum dos aprendizes de línguas, levantada por outros autores, como Parigi (1978) e Viana (1993), vistos no segundo capítulo desta resenha, coloca o país da língua-alvo como lugar ideal para aprendizagem de línguas bem sucedida.

Essa também é a crença entre os aprendizes deste estudo. Novamente foi preciso a análise das entrevistas para mostrar isso. No questionário, a maioria dos alunos (onze) não concorda que seja necessário passar algum tempo no país para se aprender a língua. Entretanto, durante as entrevistas, ao justificar essa opinião eles entraram em contradição e acabaram criando mais um sistema de compensações entre os pólos *lá* (no país da língua-alvo) e *aqui* (no Brasil) que pode ser visualizado, no quadro 1, mais adiante.

De acordo com A6, a aprendizagem no exterior é ideal para se aprender “sotaque”, enquanto que *aqui* aprende-se o “básico”. Essa divisão e atribuição de “tarefas” a cada um desses lugares é o que indica que para esses alunos aprendizagem ideal de línguas se dá no país da língua-alvo. Nos trechos

transcritos a seguir, é possível perceber um valor menor atribuído à aprendizagem aqui.

*P: para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.
A4: pra você falar fluentemente sim. aí eu concordo. agora pra aprender...um mínimo assim acho que aqui já dá uma base boa, você vai pra lá pra melhorar aquela base que você adquiriu aqui. eu acho que tem como a gente aprender aqui. o necessário assim dá. [...] eu acho difícil falar fluentemente aqui, sem ter uma experiência mínima mínima com as pessoas que falam só inglês mesmo.*

A11: lá fora você vai aperfeiçoar, mas a base você tem que levar daqui.

Embora as declarações acima mostrem a aprendizagem no Brasil como de menor valor, a crença na necessidade de um conhecimento mínimo no idioma antes de visitar o país da língua-alvo, encontra respaldo na literatura especializada (Krashen, 1982). Segundo o autor, esse é o ideal, pois do contrário, a falta de conhecimento do aprendiz poderá fazer com que ele perceba a fala dos falantes nativos como “ruídos”. A crença dos alunos não é equivocada. A perspectiva que coloca maior ênfase na aprendizagem no país da língua-alvo é que acaba como verdade generalizada criando dicotomias e critérios de julgamento e avaliação de colegas e professores que “já foram” ou que ainda “não foram lá”.

A aprendizagem no Brasil é vista como bastante inferior onde se aprende “o mínimo”, o “necessário”, “a base”. As habilidades mais avançadas, como fluência, são melhor aprendidas lá. Creio que essa crença está relacionada com a crença anterior na *pressão* necessária para se aprender. Essa pressão pode ser do professor ou do ambiente, já que para alguns o ambiente é que vai fazer com que eles aprendam, conforme o trecho abaixo:

A7: às vezes eu começo a ficar cansado de querer aprender. aí dá vontade de sumir e ficar lá fora uns tempos porque eu vou estar em um meio onde se fala a língua. eu vou ser forçado a aprender aquilo ali. é diferente. o próprio ambiente é que vai fazer com que eu aprenda. eu não vou ter que ficar correndo atrás de situações. as situações que eu estou vivendo é que vão me fazer aprender.

A imagem que o informante tem do exterior é de um lugar idealizado em que se oferece uma aprendizagem sem problemas e sem riscos. Para A7 as situações se encarregarão de fazer o serviço por ele. É preciso lembrar que um bom aprendiz procura criar situações para melhorar sua aprendizagem. Mas esse não parece ser o caso aqui. Para A7, a simples exposição à língua parece ser suficiente para que a aprendizagem aconteça, como ilustra a figura B, e ao contrário da caracterização da aprendizagem no país feita pelo próprio A7:

A7: não é uma coisa que você aprende da noite para o dia. tem que estudar, estudar, estudar, ler, ler, ler e aprender palavras novas a cada dia e empregar essas palavras para que você não esqueça. aí o que acontece se esse processo demora acontecer você começa a ficar impaciente.

Figura B: Exposição a língua



O aluno parece mostrar consciência de que esse é um processo que não acontece de maneira rápida. Apesar disso, através da repetição dos verbos *estudar* e *ler*, no comentário transcrito anteriormente, fica claro que esse esforço pode não ser necessário caso ele passe um tempo *lá fora*. Para esse informante isso adquire um caráter de convicção devido à origem dessa crença: seus próprios professores de inglês que já moraram *lá* e o aconselham a fazer o mesmo³⁷:

³⁷ Por questões de espaço decidiu-se por incluir no corpo da tese partes do trecho relevantes para o ponto que se pretende destacar. A transcrição completa desse trecho encontra-se na

P: bom:((P lê)) para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.

A7: ah. eu ACHO.

P: você acha./eu acho/ porque você acha isso.((P ri))

A7: ah porquê:::

P: eu estou dizendo assim. alguém te disse isso, ou você tem exemplos que comprovam isso.

A7: não. alguém me disse isso sim.por exemplo. AXXX que dá aula de DXXX ela falou que é claro que se agente quiser deslanchar na língua mesmo o ideal é você ir pra o exterior ficar lá.a BXXX mesmo já me falou isso também - [...] ela falou.. você está a fim de continuar nessa carreira? eu falei tô. ela falou então eu te aconselho a primeira coisa que te aconselho a fazer. sair pra fora do Brasil. ela falou comigo. ela falou.a sua pronúncia é muito boa, num sei que lá, num sei que lá, etc, etc, mas se você quer realmente aprender vai pra fora do Brasil. então quer dizer.quem tá me falando é gente que trabalha com essa área há muito tempo.gente experiente né . a AXXX tem muito tempo que trabalha no ensino de língua. a BXXX também né.já moraram fora todas duas então elas têm experiência disso.

O informante tenta quebrar a assimetria do diálogo (P é sua professora) usando argumentos que possam fundamentar sua opinião, diante da pergunta da professora-pesquisadora, que ao rir pode ter deixado transparecer sua descrença em relação a isso e conseqüentemente colocou o aluno em posição de defesa. Assim, ele lança mão de fatos e ressalta coisas que ele considera importantes para respaldar a sua crença, como por exemplo a experiência de ensino e de vivência no exterior das duas professoras - fato esse que contrasta com a pouca experiência de ensino e de vivência no exterior da professora-pesquisadora.

Essa crença age como moldura cultural e, na citação abaixo, uma análise superficial poderia sugerir que essa moldura impede o informante A7 de ver exemplos à sua volta de pessoas que aprenderam o idioma *aqui*, como é o caso da aprendizagem de inglês de sua professora da EL:

A7: [...] e só depois de uns 20 anos de 20 e poucos anos de inglês aprendido AQUI no Brasil é que ela viajou por exterior.mas já viajou falando fluentemente, saiu daqui falando fluentemente. e eu acho interessante isso.que ela aprendeu a falar fluentemente AQUI. quer dizer sem ter aquele convívio direto no dia a dia com o estrangeiro. quer dizer ela aprendeu com o esforço dela mesmo.sabe porque ela estudava DEMAIS da conta.

Através das ênfases de sua fala, entretanto, o informante demonstra surpresa pelo fato de sua professora ter aprendido inglês *aqui*. Para ele isso é um fato excepcional, pois de acordo com dicotomia entre *lá* e *aqui* presente na *cultura de aprender línguas*, a aprendizagem *aqui* fornece apenas base e não fluência. Suas crenças agem como construções culturais de sua realidade, de acordo com o afirmado por Erickson no segundo capítulo desta dissertação. O quadro 1 mostra um resumo desse sistema de compensações criado pelos alunos de acordo com suas crenças e os pressupostos culturais advindos delas.

Quadro 1: Pressupostos culturais da crença na aprendizagem de línguas *lí*

| Quando se diz... | ... o pressuposto cultural é... |
|---|--|
| a. "lá se aperfeiçoa e a entonação fica mais natural" | aqui não se aperfeiçoa e não se consegue ter uma entonação natural |
| b. "lá se aprende sotaque" | aqui se aprende o resto(gramática, formas, vocabulário), menos o sotaque |
| c. "lá se melhora a base". | aqui se adquire a base, mas não muito bem. Aprende-se o mínimo |
| d. "se me jogarem lá no exterior eu sei me virar" | aqui não me saio muito bem |
| e. "posso usar o que eu já sei lá fora" | aqui eu não consigo usar |

A aprendizagem *aqui* é marcada como exceção, como algo penoso e a aprendizagem no país da língua-alvo (*lá*) como uma aprendizagem sem sacrifícios por parte do aluno. As pessoas que conseguem aprender *aqui* são vistas como muito "esforçadas", como capazes de um esforço sobrecomum como mostram os comentários de, A7, A10, sobre o esforço, e A2 sobre o seu desânimo de se aprender uma outra língua estrangeira *aqui*:

A7:[...]É importante frisar que o processo é gradual e lento, podendo ser acelerado se a pessoa vive em contato maior com quem fala tal língua.[...] Por enquanto, a melhor maneira e a mais eficiente é sair do Brasil para passar uns tempos onde se fala a língua. Fora disso, somente com muita dedicação e boa vontade.

A10: ..eu acho assim.quando você passa algum tempo no país né? você adquire fluência né? no falar.mas eu acho que aprender mesmo.assim com MUITO ESFORÇO aqui no Brasil mesmo dá pra aprender.((aluna ri))

A2: [...] porque até eu aprender muito francês pra eu poder ler, pra mim coisa.. acho muito difícil, a não ser que eu tivesse oportunidade de morar na França e aprender francês.. aí eu poderia até voltar pra aprender gramática, essas coisas. mas eu não sei. lógico que tem gente que aprende aqui e tal, mas eu acho que é porque gosta, é muita exceção. entendeu? é gente que gosta mesmo daquilo que tem queda pra aquela língua e quer ficar fazendo aquilo.. agora eu sou muito da lei do menor esforço nesse sentido.

P: é? você não parece ser não.

A2: não nesse sentido eu sou porque eu acho assim que.. ah eu não sei.. sabe.. eu vejo assim o LXXX você vê que ele aprendeu.. o duro que ele dá. você vê que ele aprendeu tudo pra ele chegar no ponto que ele chegou. então.. mas aí até chegar aonde o LXXX chegou.. entendeu...

A8: .. principalmente se você... pra falar ... né.. pra aprender gramática assim.. acho que num é necessário.. mas eu coloquei aí pensando em falar fluentemente. [...] tem uns que foram e aprenderam lá né. mas mesmo fora... antes disso.. eu sempre achei isso. porque é vendo inglês assim há vários anos né .. só que: eu num posso dizer que eu falo fluentemente. eu só vou poder fazer isso se eu for pra um país que fale mesmo a língua.

A crença no país da língua-alvo como lugar ideal para a aprendizagem de língua estrangeira e a divisão entre esses dois lugares com suas atribuições: lá aprende-se a língua, aqui, gramática, pode ser um reflexo da experiência anterior de aprendizagem de línguas desses alunos, que privilegia a gramática e o ensino de estruturas da língua em detrimento da comunicação. Essa crença pode levar os alunos a não procurar criar oportunidades de uso da língua aqui no Brasil e contentar-se apenas com a realização de exercícios gramaticais.

Ao finalizar esta seção cabe uma pergunta: quais são as fontes dessas crenças? Esse não é o objetivo deste trabalho e poderia vir a ser objeto de estudos futuros. Entretanto, foi possível traçar um quadro com as fontes de algumas dessas crenças, de acordo com os comentários dos alunos nas entrevistas. A maioria das crenças apresentadas nesta seção tem como principais fontes os amigos e colegas de outro curso, os professores da universidade e de cursinho e a experiência pessoal desses alunos como mostra o quadro 2.

Alguns aspectos chamam a atenção nesse quadro e um deles é justamente a crença no exterior como lugar ideal para aprendizagem de línguas por parte dos professores de inglês. A linguagem usada reforça o mito de que só se aprende inglês *realmente* se a pessoa passar um tempo no país dessa língua-alvo. Além

disso, entre os alunos, propaga-se outro mito: de que a linguagem que se aprende aqui não é a mesma usada pelos falantes nativos.

Outros conselhos transmitidos aos alunos, de acordo com o quadro 2, referem-se às mesmas ações desses alunos na EL e EP: fazer exercícios, revisar matéria mostrando mais uma vez que quase nada ou muito pouco mudou. Talvez, a única mudança que pode-se perceber claramente é a proibição da língua materna e da tradução - pelo menos a nível do *dizer*, assunto sobre o qual passo a tratar a seguir.

QUADRO 2
Principais fontes de transmissão de crenças

| <i>Fontes</i> | <i>Conselhos/crenças transmitidas sobre como aprender inglês</i> |
|--|--|
| 1. Familiares | <ul style="list-style-type: none"> • Estudar todo dia para não acumular (A6) • Não ler textos em uma área só (A5) |
| 2. Amigos/colegas de outro curso | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer listas de exercícios (gramaticais) (A6) • Estudar em casa antes e depois da lição.(A4) • Ouvir música, tentar entender alguma coisa (A11, A14); *Pegar música com letra não muito difícil que dê para compreender, acompanhar a letra; • Pegar um texto e começar a ler; fazer leitura em voz alta • Escrever algum parágrafo sobre alguma coisa, sobre você mesmo(A7) • Sair para outro país (“o inglês que a gente aprende aqui não é o mesmo inglês que é falado lá”)(A14) |
| 3. Prof. universitário de línguas (inglês/latim) | <ul style="list-style-type: none"> • Pensar em inglês e não traduzir palavra por palavra (A12, A10) • Ir para fora do Brasil(A7) • Não traduzir palavra por palavra(A11) • Fazer cópia (A12) |
| 4. Prof. cursinho | <ul style="list-style-type: none"> • Não usar dicionário (“não ficar bitolado no dicionário”) (A4) |

*:O conselho sobre aprender música ouvindo e traduzindo nem sempre, no entanto, é proveniente do conselho de algum amigo ou professor. Muitas vezes pode ser resultado da experiência pessoal do aluno e de sua relação mais próxima com a música.

3.2.3. O dizer

Esta seção terá como foco o *dizer* dos alunos a respeito das maneiras declaradas como mais adequadas para se aprender inglês. Esse *dizer* está em consonância com as suas crenças, mas não com o seu *fazer*.

O *dizer* dos alunos caracteriza-se pela utilização freqüente de termos, como “gravar, fixar, guardar” o conteúdo, os exercícios ou os verbos. Esse termos sugerem uma concepção de ensino como transmissão de conhecimentos onde cabe ao aluno receber informações e “guarda-las”. A esse respeito cabe lembrar Alves (1994:27):

As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que são incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, porque se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar.

Essa citação mostra um aspecto que foi analisado na seção 3.2.1.2. sobre as práticas escolares dos alunos. Eles justificavam suas maneiras de estudar de acordo com o que era “cobrado”. Assim as suas maneiras de estudar vão se cristalizando como o único *dizer* e *fazer* possível.

Os alunos enfatizam que aprender é ter interesse, força de vontade, persistência, constância, motivação, determinação e dedicação. Esses requisitos aparecem no *dizer* refletindo o discurso da escola e crenças que encontram-se arraigadas num contexto de ensino, que apesar de todo discurso a respeito de autonomia na aprendizagem, continua centrado no professor. Os alunos dizem que isso é necessário, mas não o *fazem*. Nas entrevistas percebe-se que falta muita determinação e dedicação para se estudar e aprender inglês por parte desses alunos. Talvez, por esse mesmo motivo, o discurso seja tão forte.

Esses alunos apresentam um rendimento razoável na língua. Em seus comentários nas entrevistas percebe-se que eles não estão satisfeitos com seu desempenho (vide apêndice 5). Também a professora-pesquisadora expressa em seus diários queixas e um certo desapontamento em relação à atuação dos alunos em sala de aula com conversas paralelas e falas em português. Os próprios alunos reconhecem que “brincam” demais na aula. Esse desempenho razoável pode ser resultado das maneiras inadequadas utilizadas para o estudo da língua-alvo e das suas crenças sobre como se deve aprender línguas.

Para a maioria dos alunos a maneira ideal de se aprender línguas é lendo, como se observa na tabela 9. O que chama a atenção é o fator não seletivo, quando se diz que é preciso ler “tudo que encontrar pela frente”. Isso é um indício de que, quanto mais fortemente totalizante o discurso, menos condizente com a prática. Além disso, a leitura é aconselhada para outros fins, como por exemplo o de aprender palavras como se pode observar no trecho abaixo do questionário de A12:

A12: procurar todos os dias ler algo no idioma, se todos os dias você aprender uma palavra nova a cada mês se aprende 30 palavras novas o que já é um passo fácil de fazer.

Essa mesma informante aponta como vantagem da literatura americana o fato de aprender muito vocabulário, embora seja um vocabulário que não se use no dia-a-dia, como ela mesma percebe no seu comentário. No entanto, o fator quantidade parece ser o mais importante: quanto mais palavras se sabe, mais se sabe essa língua:

A12: [...] mas eu acho que aprender literatura americana aqui ajuda muito com o vocabulário. porque o inglês que a gente aprende basicamente aqui na universidade é quase igual de cursinho. você aprende adjetivo. como que você vai comportar na rua não são essas coisas que a gente aprende? e a literatura você aprende muito termo que você não usa no dia-a-dia muito vocabulário. muito assim. sociológico. é bom. eu gosto.

A concepção de linguagem sugerida é a de aquisição de palavras. Isso mostra um desconhecimento, dos alunos, sobre a complexidade da linguagem e de seus vários aspectos. Também é possível perceber, no comentário acima, o

modelo de aprendizagem do “cursinho” como parâmetro de avaliação do curso de inglês da universidade.

Esse discurso forte é válido também para o conselho de que para aprender é preciso falar, mesmo errado, o que sugere uma visão de aprendizagem como risco. Entretanto, o que se observa no fazer, e que é admitido pelos próprios alunos, é que eles falam muito mais português em sala de aula do que inglês. Além disso, nas suas maneiras atuais de se estudar, eles não fazem menção à prática da habilidade oral fora da sala de aula.

O dizer dos alunos também reflete a influência de sua experiência anterior e das suas atividades preferidas na segunda maneira citada como ideal de se aprender línguas: ouvir música. É um recurso importante, ainda mais em se tratando de países onde o inglês é língua estrangeira e o Brasil oferece inúmeras oportunidades, como foi visto, de se estar em contato constante com o inglês. Mas os alunos parecem desconhecer que apenas ouvir músicas não irá garantir fluência na língua. É preciso adotar ações mais sistemáticas que possam realmente tirar proveito dessa situação.

Nesse sentido faz-se necessário mencionar trabalhos brasileiros como o de Paiva (1994) que se encaminham na direção de propor atividades que ajudem os alunos a organizar o tipo de insumo a que eles são expostos no Brasil, como músicas, filmes, revistas, dentre outros. Nessas atividades, sugeridas pela autora, o aluno preenche uma espécie de ficha com informações sobre vocabulário, pronúncia, expressões aprendidas sobre a música ou o filme, por exemplo. Essas atividades contribuiriam para que os alunos passassem do *dizer* ao *fazer* efetivo de tirar melhor proveito das situações num país de língua estrangeira que podem lhes trazer retorno em termos de desempenho lingüístico. O *dizer* desses alunos poderia refletir efetivamente o seu envolvimento em atividades em que ele realmente fizesse algo por sua aprendizagem, pois o que fica claro nesta pesquisa é que os alunos acreditam num dom especial necessário à aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com os alunos, para se aprender línguas é necessário ser esforçado e ter afinidade ou amor pela língua. Essa maneira, considerada como ideal de se aprender línguas, por parte desses alunos, tem como influência a crença na aprendizagem no exterior. Como foi visto, essa crença traz como consequência uma visão de aprendizagem no país como penosa. E isso parece ser o que transparece nesse conselho dos alunos. Mais do que consciência de que o processo de aprendizagem, seja *aqui* ou *lá*, exige esforço e dedicação, esses requisitos parecem ser vistos como necessários apenas *aqui*, já que, como foi visto, para eles, a aprendizagem no exterior não exige esses requisitos: quem consegue aprender *aqui* é porque “gosta muito da língua”.

Os alunos também acreditam que para se aprender inglês é necessário “fazer cursinho”. Isso tem como base suas expectativas, altas e positivas, em relação à esse estabelecimento. A aprendizagem encontra-se sempre ligada a um fator externo como professor, nota, ou lugar - país da língua-alvo ou o cursinho - que lhes garanta a aprendizagem.

As outras maneiras citadas, como mais adequadas para se aprender línguas, dizem respeito à preocupação de alguns alunos com a parte estrutural da língua. Ou seja, para se aprender é preciso praticar a parte escrita, *fixando* estruturas, expressões e vocabulário, procurando apoio na gramática, tendo um bom dicionário, e pensando em inglês. Essa última maneira reflete a transmissão de crenças dos professores a esses alunos, conforme o quadro 2. Várias vezes, durante a entrevista, os alunos expressaram sua frustração por não “pensar em inglês” ou se recriminaram por não conseguir fazer isso. Esse é um conselho que age como parâmetro, para alguns alunos, para a avaliação de sua aprendizagem, conforme mostram os trechos abaixo.

A3: [...] eu acho horrível às vezes.. a gente comete essa falha né. de ficar pensando em português.. pra poder falar em inglês.. a gente num pode fazer isso né? principalmente no início os alunos fazem muito isso.

A1: ... ela pode saber pouca estrutura, ter pouco vocabulário. mas se ela está pensando em inglês. a gente sente quando a pessoa está sintonizada com aquilo.[...] as pessoas aqui pensam em português e tentam falar em inglês.

A12: ... eu não consigo pensar em inglês.

Nos comentários acima as informantes criticam a si mesmas e aos colegas por não pensarem em inglês. Elas expressam a necessidade de minimizar a influência da língua-materna para poder tornarem-se fluentes na língua. Esta visão é correta. Entretanto, os alunos mostram-se ainda perdidos sobre como devem fazer isso. Além disso, a força do *habitus de aprender* acaba levando os alunos a fazer da maneira que acreditam ser mais rápida, como mostra o comentário da informante A12:

A12: não concordo.sempre eles falaram que não.<eles quem?>os professores.sempre falaram que não.é mas é impossível pensar em inglês.sempre tem uma coisinha que tem que traduzir.igual se eu tiver muito apertada se eu não estiver sabendo eu traduzo mesmo.

Esse comentário sugere que os conselhos dos professores, na verdade, são subvertidos dependendo da necessidade dos alunos. Apesar de saber, e até de citar que os professores aconselham a não traduzir, essa ação serve como último (ou primeiro) recurso ao qual os alunos recorrem quando não sabem mais o que fazer. Voltam-se então para estratégias familiares do tempo de escola. Ao mesmo tempo em que confessa traduzir, como se estivesse subvertendo uma ordem, a informante parece não concordar com esse comportamento para os professores de inglês, conforme o seguinte comentário:

A12: porque o professor traduzir.professor de inglês traduzir é terrível.né?terrível.imagina professor traduzir.toda hora.toda hora.

Para essa informante a tradução não é considerada uma estratégia adequada. Pelo menos é isso que ela ouve dos colegas e de alguns professores. Sendo assim, um bom professor não deve se utilizar de tal estratégia. Aquele que assim procede contraria o modelo de professor de inglês que essa aluna tem.

Através desses últimos comentários foi possível perceber que o *dizer* dos alunos é utilizado muito mais como um discurso, que eles percebem ser adequado, já que tem o professor como fonte, do que um *fazer* efetivo. Eles expressam um conflito entre seguir o que o professor aconselha e fazer do jeito que sabem fazer. Isso acontece, talvez, porque seja difícil para eles abandonar seu *habitus de aprender*. Principalmente num contexto de ensino que não privilegia a autonomia do aluno, pois isso poderia acarretar uma diminuição de autoridade do professor. Nesse contexto de ensino, onde o aluno é tratado como *tabula rasa*, torna-se difícil para ele agir de maneira diferente. Parece ser mais fácil, para professor e aluno, ter alguém que represente o saber, que atribua nota a tudo e que exerça pressão. Ao aluno resta agir conforme o que lhe é cobrado.

Dentro do exposto até agora, conclui-se que as maneiras declaradas pelos alunos, como adequadas à aprendizagem de inglês, colocam a leitura como a principal maneira de aprender línguas e de adquirir palavras. As outras maneiras relatadas trazem influências das expectativas anteriores dos alunos sobre aprendizagem de línguas na EL, de suas atividades preferidas (ouvir música) e do discurso da escola que prega dedicação e esforço. Por fim, os alunos também dizem que é preciso ter afinidade e amor pela língua, adotar um bom dicionário, uma boa gramática e pensar em inglês.

3.2.4. O fazer (e o não fazer)

O *dizer* dos alunos entra em contradição com o seu *fazer* e suas maneiras utilizadas para se aprender inglês. Como maneira mais citada em seus depoimentos nas entrevistas está a leitura de revistas como *Times*, *Speak Up* e outras. Entretanto, essa ação acaba não se concretizando, pois sua realização fica a critério do tempo, ou da pressão maior ou menor do professor. Isso pode ser confirmado no apêndice 5 nos trechos transcritos das entrevistas de vários alunos que mostra que as ações de ouvir músicas, ver filmes e conversar com quem domina o idioma só são realizadas “quando dá tempo”.

Na verdade o *fazer* resume-se a ações típicas do papel de aluno dentro de uma tradição escolar que estimula a sua dependência ao ensino e ao professor: ir às aulas e realizar atividades referentes à ela (vide tabela 7). Também é comum a repetição das ações utilizadas na EP e EL, como fazer exercícios e cópias. Isso mostra que apesar de serem assuntos muito lidos e falados, a aprendizagem auto-orientada e o treinamento de estratégias ainda está longe de ser uma realidade. Não há variedade de estratégias. Os alunos dizem realizar ações que são pertinentes ao seu papel de aluno dentro de uma rotina de ensino de sala de aula. A própria leitura de livros de literatura britânica ou norte-americana só é realizada porque eles estão cursando essa disciplina.

A única referência feita à habilidade de expressão oral no inglês foi mencionada por um aluno apenas, mostrando uma incoerência com as expectativas da maioria dos alunos de sair “dominando” o idioma e falando fluentemente. Na verdade, eles utilizam-se de uma macro-atividade inadequada para esse fim: a leitura.

Em relação às maneiras atuais de estudar para a prova (vide tabela 8), os alunos também continuam utilizando as mesmas maneiras empregadas na EP e EL. Esse fato mostra a forte influência da experiência anterior e indica que se os alunos não mudaram em termos de maneiras de estudar, os professores, por sua vez, continuam a avaliar, com raras exceções, apenas o aspecto gramatical. As maneiras de estudar (ou não estudar) para a prova, (vide tabela 8), mostram um certo desprezo dos alunos pela mesma (“deixar para a última hora” e “apenas ir às aulas”) e uma falta de interesse pelo ensino, que pode ser caracterizado para eles como uma atividade que não lhe apresenta desafios e portanto, só merece o seu desprezo - que vem na forma da recusa em estudar, ou de não estudar bem.

A auto crítica dos alunos ao seu *não-fazer* também se dá através do estímulo de um fator externo como no caso da gravação da aula. A informante A11 só se deu conta do fato de que não estava falando inglês, não porque tenha percebido

essa como uma ação necessária para si própria, mas porque notou a presença do gravador. Isso foi confirmado na segunda sessão de visionamento, da qual um pequeno trecho é transcrito abaixo, onde os alunos fizeram a observação de que quando as aulas eram filmadas eles falavam mais inglês:

A5: eles se esforçam mais pra falar em inglês quando está filmando.você vê que a maior parte tentou se expressar na língua mesmo.

P: vocês concordam com ela?

A5: quando não está filmando o pessoal fala mais é português mesmo.

A12: é.você fala assim.como é que é mesmo essa palavra?tem muito isso.let me speak in portuguese.aí fala um pedacinho.

A4: ninguém falou em português ali (na fita)

Falar em inglês parece ser uma ação que só se realiza através de um estímulo ou pressão externa, como foi visto anteriormente. Pelo fato da aula estar sendo gravada, os alunos conscientizaram-se de que usaram pouco a língua-alvo em sala. Talvez, por esse motivo, uma informante tenha acreditado que as aulas não mereciam ser gravadas, pois, de acordo com ela, a professora-pesquisadora estava gravando apenas *baboseiras*.

Esse fato, registrado no diário da professora-pesquisadora do dia 14/9/94, intriga por mostrar a atitude negativa dessa aluna frente a sua aprendizagem e sua falta de consciência de que a aula também é construída por ela. Ao fazer esse comentário, a aluna deixa transparecer que a responsabilidade não é sua, e que a aprendizagem não está em suas mãos, mas na de outras pessoas, ou em outros lugares. Existe uma força moral, um caráter de convicção de que se você estuda em cursinho ou se vai para o país da língua alvo a aprendizagem está garantida. Lá eles agem diferente. Mas na EP ou universidade, como a expectativa é baixa, a ação conforma-se a essa expectativa.

O informante A7 também manifesta sua crença num modelo de aula quando duvidou dos resultados da pesquisa empreendida. Para A7, a aula deveria ser mais "séria" e eles deveriam falar mais inglês. De acordo com a nota de campo da aula de 3/11/94, A7 indaga se P estava "vendo" alguma coisa nas aulas, pois os

colegas brincam muito em sala e falam muito português e *abobrinhas*. Segundo o aluno, isso acontece porque eles sentem-se à vontade na aula de P. Ele acredita que ela poderia “ver mais coisas se a aula fosse mais “séria” e toda em inglês.

Uma análise dos roteiros das aulas gravadas, e dos diários de P, mostra que as ações dos alunos são bastante semelhantes às ações típicas de sala de aula em EPs de acordo com o que já foi levantado por outros autores como Almeida Filho et alli (1991). É isso também que estou denominando o *não-fazer* dos alunos em contradição ao seu *dizer*. Todo o discurso de dedicação e de esforço perde-se nas ações que eles têm em sala e que mostram uma maneira característica de lidar com a aprendizagem de línguas. De maneira geral, eles se comunicam em português, entre eles e com P, com comentários referentes a assuntos alheios ao que se trata na aula, como por exemplo detalhes sobre a festa de formatura, sobre a nova monitora e sobre outros professores, só para citar alguns. Isso pode ser um indício de que o assunto da aula não é interessante o bastante, ou que, devido ao bom clima entre P e alunos, eles sentem-se livres para agir assim.

As ações dos alunos para aprender são condicionadas ao fator tempo. O número de maneiras de fazer é bem superior àquelas que realmente se efetivam, conforme pode ser observado no apêndice 5. Eles parecem repetir um discurso que consideram adequado, mas que não se reflete em ações concretas necessariamente. Citam a música, a leitura, cópia, exercícios escritos e gramática. O que se percebe é que a música é vista muito mais como atividade de lazer do que como ajuda à aprendizagem de inglês. Assim como as leituras, sua concretização é dependente do tempo disponível. O que realmente acontece são cópias (da matéria), realização de exercícios escritos e estudo de gramática, mostrando a continuação das práticas escolares da EP, que sempre estiveram associadas ao fator nota. Nos bastidores do aprender, revelados no comentário abaixo, tem-se uma amostra de algumas ações prejudiciais à aprendizagem, mas que são utilizadas pelos alunos.

A12: os alunos mais fracos sempre querem se juntar aos mais fortes. mas não é pra aprender não.é porque aí.olha só.se eu tenho uma colega que é muita boa de inglês eu fico com ela porque aí na hora de escrever um negócio a idéia sai dela ela que escreve tudo. e eu tô lá. eu tô de cavalinho nela. eu acho que todo mundo faz assim.eu faço assim.todo mundo faz assim.repara pra você ver.

As ações mencionadas acima acontecem em função de um desejo dos alunos de se dar bem - ou de ganhar a melhor nota. A nota passa a ser a mola propulsora das ações, o critério de auto-avaliação e classificação dos colegas conforme os seguintes trechos:

A12: eu gosto de DXXX.eu gosto.mas eu não tiro nota entendeu?então eu me sinto assim desmotivada. quando eu comecei a fazer DXXX eu adorava. mas só que eu não tirava nota NUNCA então eu falei assim.ah então deixa esse negócio pra lá.vou fazer só pra passar.não tem jeito.

A7: [...] via que meu esforço por mais que eu fizesse mesmo que fosse um pequeno esforço eu não conseguia aprender muita coisa então minhas notas nunca eram boas nas provas.

A11: na escola pública eu adorava inglês que eu tirava nota boa. (aluna ri)

A3: [...]o estudo dela foi só de colégio e chegou aqui só com uma base de colégio e foi aprendendo.hoje ela na DXXX tirou uma das melhores notas.

O que transparece nos comentários acima é que a nota age com um fator muito importante para os alunos e pode causar o desestímulo para aprender, bem como motivo para se gostar de uma matéria. Ela também pode servir como maneira dos alunos perceberem e valorizarem o conhecimento de seus colegas com base “só de colégio”. O comentário de A3 mostra as estruturas culturais da cultura de aprender que age como parâmetro de classificação de nível de conhecimento de inglês de seus colegas.

Por fim, cabe destacar o status do cursinho como lugar que possibilita a aprendizagem ideal. Se o conhecimento de inglês adquirido na EP não é adequado, o da EL é considerado como aquele que pode “sanar” o não-fazer dos alunos no curso de Letras. Isso é o que sugere os comentários abaixo:

A9: *...estou pretendendo seriamente entrar num cursinho e continuar a fazer inglês.*

A4: *eu tenho vontade de depois que eu me formar aqui entrar em um cursinho mais pra conversação.acho que vai me ajudar.mas por enquanto não dá tempo é muito curto.*

Os comentários parecem reforçar a imagem do curso de Letras como um curso preparatório, além de sugerir que os alunos reconhecem que não fazem muita coisa pela sua aprendizagem e assim, perante a professora, dizer que vai fazer cursinho ameniza esse *não fazer*, pautado em termos de futuro, de esperar ir lá, ou de fazer cursinho um dia.

Esse não é um quadro promissor no ensino de línguas. Professores e alunos deveriam tomar conhecimento de seus objetivos, expectativas e visões sobre aprendizagem de línguas, conscientizando-se das suas maneiras habituais de aprender, das suas crenças e da *sua cultura de aprender* para que pudessem saber orientar suas ações de maneira a atingir os seus propósitos. Em se tratando de alunos / futuros professores de língua essa *cultura de aprender* será a base da *cultura de ensinar* que, possivelmente, será transmitida aos futuros alunos, alimentando assim, um círculo vicioso de recorrência.

3.3. Cultura de Ensinar - as crenças da professora

A razão para inclusão desta parte deve-se à surpresa da pesquisadora (Pq) quando da leitura dos diários da professora-pesquisadora (P). Tal surpresa ocorreu devido à percepção de uma auto-crítica excessiva de P à sua própria atuação em sala de aula. Para Pq, era esperado que P fizesse anotações a respeito da ação ou manifestações das crenças dos alunos na aula. O que foi ficando mais claro ao longo do procedimento de análise, entretanto, é que para cada ação típica dos alunos, correspondia uma crítica de P à sua maneira de ensinar. P percebeu-se num dilema constante entre agir de acordo com suas crenças ou de acordo com a crença dos seus alunos.

Como foi visto anteriormente, as crenças dos alunos colocam o professor como responsável pela aprendizagem. Essa crença não parece ser só dos alunos, mas da sociedade como um todo que culpa o professor pelo fracasso do aluno. Há um senso comum, compartilhado tanto por professores quanto por alunos, que divulga um conceito do bom professor como aquele que exige e impõe disciplina.

Esse tipo de atitude foi cobrado da professora na avaliação sobre o curso, conforme a nota de campo da última aula do semestre. Segundo A8, P teria de ter sido mais exigente e ter imposto mais disciplina. Outro informante, A7, ainda acrescentou que “com aluno não se pode ser assim (fazer o que eles querem) porque se você der o dedo, eles querem a mão, o pé, o corpo todo”.

Nesses comentários percebe-se que, para os alunos, cabe aos professores tomar atitudes para freá-los. O professor deve ser capaz de exercer seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas. Essa parece ser a opinião de A12, ao contar um episódio, na sessão de visionamento, narrado a ela por um professor de línguas, que lhe deu dicas sobre como lidar com alunos que insistem em mostrar que sabem mais que os colegas. Ao professor cabe enfatizar os erros daqueles alunos enquanto corrige bem de leve os erros dos outros. Assim eles perceberão que seu saber não é tão superior ao de seus colegas.

Se o professor não cobra, não se responsabiliza pela aprendizagem dos alunos, eles agem de modo a forçá-lo a tomar alguma atitude - atribuir nota, impor disciplina, enfim, mostrar sua autoridade. Há um fato que sugere isso, de acordo com o dizer dos próprios alunos.

Esse fato refere-se à atitude dos alunos, frente ao professor *bonzinho*, de acordo com o depoimento de A12 na entrevista e de A1 na primeira aula. Para essas duas informantes, o professor *bonzinho* faz com que os alunos se acomodem. De acordo com elas, o professor deve tomar alguma atitude, como por exemplo, reprovar para mostrar seu poder. Isso é o que parece sugerir o comentário de A12 ao se referir ao comportamento de seus colegas em EP. Ela afirma que eles só

deram valor ao ensino de inglês “quando começaram a tomar pau (ser reprovado) em inglês”. Em outro comentário, ao apresentar uma justificativa para os problemas do curso de Letras, ela cita o fato de que muitos alunos trabalham e isso pode impedir o professor de “puxar” (exigir) um pouco mais:

A12: é. mas eu acho que para mim eu não quero porque agora eu trabalho mas eu acho que se o curso fosse diurno era melhor.. porque aí você pode puxar mais.. porque o professor ((unint)) como é que ele vai puxar?

P: aluno chega e fala. eu trabalho o dia inteiro.

A12: como é que você vai por um aluno pra fazer um trabalho pro outro dia. você não pode por entendeu? então a coisa não tem andamento. por exemplo se você dá aula hoje e amanhã você não vai pedir um dever de casa imenso. porque você sabe que você tem consciência. então você vai pedir amanhã pra entregar na OUTRA terça. aí aquilo vai só caindo.só caindo. só caindo. e assim.. e aí.depois outra.... a gente aproveita também né? claro! então vira uma bagunça.

P: ((ri)) a gente aproveita também.

A12: claro. a gente aproveita dos que são bonzinhos.

Essa crença do aluno na pressão do professor é manifestada na primeira aula, quando A1 refere-se explicitamente a P dizendo que os alunos se aproveitavam de seu jeito, enquanto que com outras professoras, mais enérgicas e exigentes, os alunos cumpriam seus deveres e “falavam em inglês”.

A manifestação dessa crença contribui ainda mais para P sentir-se desconfortável chegando até mesmo a duvidar de sua competência profissional. Ela se culpa por não ser uma professora “dinâmica”, ou mais exigente em termos de disciplina. Essa é exatamente a imagem de professor dinâmico fornecida por A12 na segunda seção de visionamento. A12 cita como modelo uma professora de EL:

A12: você já foi assistir aula de MXXX no CXXX. uma hora da tarde todo mundo tá cheio assim. ela. repeat after me. ela fica que nem uma doida na sala. mas ninguém dorme. todo mundo aprende. entendeu? é um horário que tá todo mundo assim. e todo mundo aprende. eu acho pra mim dinâmico é aquilo. sabe.. aquela pessoa que prende atenção e não deixa ninguém escapar porque logo depois porque ela tá perguntando pra mim agora. mas a minha resposta pode ser a pergunta do outro. nossa ela é demais.. pra mim de inglês. mais dinâmico é isso. porque ela corre assim e todo mundo fica assim alerta. a pessoa... não. é ser dinâmico e não deixar os alunos pararem não mas é ...todo mundo prestar atenção.

Professor dinâmico, então, é aquele que prende atenção do aluno e faz com que ele aprenda. P cobra-se um desempenho semelhante, talvez, por querer obter aprovação dos alunos, chegando até mesmo a duvidar da qualidade de ensino que proporciona a seus alunos, como mostra o trecho de seu diário (5/10/94) abaixo:

Às vezes duvido da minha qualidade de ensino e acho que deveria ser diferente. mais enérgica, mais exigente, mais do jeito de outros professores com quem eles não sentissem tanta liberdade. Mas na verdade isso não é realmente o que eu sinto. Isso é um mito - mito de que quando é agradável e prazeroso o aluno não aprende e a gente se sente como se não estivesse fazendo nada. Mas não é o professor que faz mesmo.

Percebe-se o dilema de P entre seguir a crença dos alunos ou ser do jeito que é - uma professora que orienta, que procura proporcionar um bom clima de interação em sala de aula, que confia em que os alunos tenham interesse e façam o que é preciso para o sucesso na aprendizagem de línguas. Também é possível perceber a comparação de P com seus colegas, principalmente, aqueles citados pelos alunos como exigentes, como os responsáveis pela sua aprendizagem. Isso aparece no diário de 17/11/94 onde P se cobra mais uma vez em ser diferente, acreditando que sua maneira de agir será responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos:

Fico me perguntando se eu fosse uma professora mais rígida, "ruim de dar nota" como eles dizem se eles não se esforçariam mais. Vejo como eles ficam com outra matéria - se preparando com semanas de antecedência para uma prova ou trabalho de uma matéria. Mas será que não estou me deixando levar pelo estereótipo de aprendizagem que existe? Até que ponto esse estereótipo está me contaminando? Eles não podem aprender assim também? Podem. Mas que eu vejo muito menos esforço por parte deles isso eu vejo.

Nesse trecho P parece expressar a mesma crença de seus alunos em um tipo de ensino onde o interesse e esforço do aluno vem como resultado de uma pressão maior do professor. P compara-se com outros professores, expressando um medo de que seus alunos não estejam aprendendo e de que ela não esteja à altura do que acredita ser o desempenho profissional de seus colegas. Entretanto, ao mesmo tempo que se cobra tal atitude ela expressa sua dúvida nesse tipo de aprendizagem tentando se defender. Mas a sua constatação final talvez tenha confirmado a crença inicial - a de que ela deveria ser mais enérgica.

Ao mesmo tempo em que se cobra um desempenho mais enérgico com os alunos, nas poucas vezes em que tentou agir assim P não se sentiu bem pois isso entra em contradição com sua filosofia, com suas leituras dentro da literatura especializada a respeito do modelo ideal de interação e de atuação para o professor de línguas. P está dividida entre esses três pólos: sua *cultura de ensinar*, a *cultura de aprender dos alunos*, o que os pesquisadores acham que é recomendável fazer em uma sala de aula.

Ao se culpar pelo tipo de aula e por não ser mais exigente P expressa algumas das mesmas crenças de seus alunos, cobrando-se por um desempenho que indique sua responsabilidade pela aprendizagem deles. Tem-se assim mais uma demonstração da força da *cultura de aprender línguas* em relação à *cultura de ensinar*. Ambas influenciam-se mutuamente com uma predominância maior da *cultura de ensinar* devido ao poder e autoridade conferido ao professor pela sociedade como um todo. Assim os alunos tendem a adotar os conselhos do professor. Mas o professor também pode se ver forçado a seguir um modelo de aula, ou tentar adequar sua personalidade, de acordo com a *cultura de aprender línguas* de seus alunos, como pôde ser observado nesta última parte.

Neste capítulo, procurei caracterizar a *cultura de aprender línguas* do grupo de alunos do último período de inglês do curso de Letras, trazendo primeiramente um histórico de sua experiência anterior de línguas. Através desse histórico foi possível atingir uma compreensão maior dessa *cultura de aprender* e perceber as atividades preferidas desses alunos e os lugares considerados como ideais de se aprender inglês. Essa cultura aparece nos dados examinados como exercendo influência nas crenças atuais dos alunos de Letras sobre como aprender inglês.

Para os alunos, aprender inglês é aprender *a* e *sobre* a gramática dessa língua, sob a autoridade ou comando de um professor e, de preferência, completando-se no exterior principalmente quanto à fluência e ao sotaque (aspectos considerados pelos alunos maiores que o "básico").

A *cultura de aprender línguas* desses alunos caracteriza-se pela crença na aprendizagem como resultado de uma pressão externa, seja do professor, do cursinho ou do país da língua-alvo (*lá*). Essa crença torna-se um fator de julgamento da prática desses alunos e de seus professores. Toda a força dessa cultura pôde ser percebida nos dilemas da professora e nos questionamentos de sua própria prática frente à *cultura de aprender línguas*, sobre a qual foram reservados comentários finais no quarto capítulo.

Capítulo 4 - Considerações finais

Não existe nenhuma verdade objetiva logo ali esperando para ser descoberta, escrita e entregue aos professores pelos pesquisadores e teóricos. O que existe é a experiência de cada um, que está disponível à explicitação e compreensão e que pode ser usada como base para ação.

Clarke (1994)

4. Introdução

Este capítulo, reservado às considerações finais e aos encaminhamentos de sugestões para a prática, está dividido em duas seções. Na primeira, reporto-me às perguntas de pesquisa de forma a sintetizar os resultados mais importantes, apresentando, em seguida, sugestões para pesquisas futuras. Na segunda seção, apresento as implicações para o ensino referentes aos cursos de Letras e formação de professores e à conscientização da *cultura de aprender línguas*.

4.1. Retomada das perguntas de pesquisa

Para responder à pergunta maior de pesquisa dirigida à caracterização da *cultura de aprender línguas* - procurei investigar três aspectos, a saber: as crenças reveladas dos aprendizes sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que eles fazem (ou deixam de fazer) para aprender.

Em resposta a pergunta maior de pesquisa que norteou este trabalho, foi verificado que a experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos exerce influência na sua *cultura de aprender línguas*, seja através das práticas escolares exercidas por muitos anos ou através dos conselhos ou atuação dos professores. O conhecimento dos alunos sobre como aprender línguas é exercido em função de algum fator externo, em geral, o professor (e a pressão e controle que ele exerce *forçando* a aprendizagem dos alunos), uma instituição formal paralela de ensino de inglês, como a EL, ou um lugar ideal para aprender que é o caso do exterior (o *lá fora* idealizado). O *dizer* e o *fazer* desses alunos fazem referência a esses aspectos na questão das crenças sobre como aprender línguas.

Através do relato dos alunos, foi possível investigar a sua experiência anterior de aprendizagem de inglês e detectar a sua maneira de lidar com esse processo. Essa experiência contribui com crenças e hábitos que enfatizam muito mais a dependência do aluno do que a sua independência. Eles costumavam fazer o que os professores exigiam ou *cobravam*. Se o professor *cobrava* ou exigia gramática, ou leitura em voz alta, verbos e preposições o aluno estudava de acordo. Dessa maneira, a visão de aprendizagem, que a maioria dos alunos possui atualmente, é de que aprender inglês é adquirir conhecimentos sobre a gramática dessa língua. Devido a essa dependência excessiva do professor, desenvolvida nos anos de estudos anteriores, esses alunos acabam não desenvolvendo hábitos de estudos e quando os têm eles são os mesmos da escola pública ou cursinho. Ou seja, na universidade preservam a cultura que se plasmou na educação secundária anterior.

Essas predisposições de estudo fazem parte do *habitus de aprender* desenvolvido ao longo dos anos de estudo de inglês onde os alunos se utilizavam da “*decoreba*”, como forma de estudar, além da realização de exercícios gramaticais escritos, leitura para avaliação de pronúncia e tradução de músicas com o objetivo de aprender vocabulário e “*reforçar o inglês*”. Fora essas ações, eles dedicavam muito pouco tempo para o estudo da língua. Esse *habitus* exerce influência no seu fazer atual, pois eles continuam dedicando muito pouco do seu tempo ao estudo e uso da língua. Estudar ou aprender inglês, para eles, parece não ser possível se não estiver ligado à figura do professor ou à de uma instituição formal - de preferência o cursinho (escola de línguas).

Em relação às crenças sobre como aprender línguas foram detectadas três crenças mais fortes que são um reflexo do tipo de ensino a que esses alunos foram expostos e dos conselhos de seus professores de inglês, confirmando a transmissão de crenças de acordo com a definição de *cultura de aprender línguas* adotada neste trabalho. Em primeiro lugar, os alunos acreditam que aprender inglês é saber *a e sobre* a estrutura gramatical dessa língua. As dificuldades dos alunos em relação ao

aprendizado de inglês, referentes à aspectos estruturais da língua, em sua maioria, confirmam essa crença. Em segundo lugar, eles acreditam que o professor deve ser o responsável pela sua aprendizagem exigindo, controlando e até mesmo forçando-os a aprenderem, o que mostra que para eles a aprendizagem encontra-se fora e não dentro deles. Essa crença entra em contradição com o *dizer* desses alunos que prega que o aluno é quem deve se dedicar e esforçar-se para aprender. Nas entrevistas e nas aulas, fica claro que para eles aprender mais e melhor vem como resultado da presença de um professor exigente (mas não necessariamente mais preparado, culto ou solidamente formado). Esse tipo de crença pode representar um grande obstáculo para professores que querem transferir responsabilidade para seus alunos, com o objetivo de torná-los mais independentes e capazes de gerir sua própria aprendizagem.

A última crença sugere que os alunos não acreditam que “o inglês que se aprende *aqui* seja o mesmo que se aprende *lá*” (no exterior). *Aqui* aprende-se a base, o necessário, o mínimo, gramática e grafia enquanto que *lá* aprende-se fluência, entonação, sotaque e a língua da maneira como ela é falada pelos falantes nativos, mostrando, de certa forma, a importância que tem para os alunos falar com fluência e sem sotaque de maneira semelhante aos falantes nativos. Essa última crença reflete a transmissão de crenças de alguns professores a alunos de línguas, e o status que a língua inglesa, juntamente com seus falantes, possuem na sociedade brasileira, conforme discutido no segundo capítulo desta dissertação.

Essas crenças, de um modo geral, estão em conformidade com um tipo de ensino mais centrado no professor, mas podem se constituir em obstáculos para uma aprendizagem auto-orientada, pois os alunos, neste caso, adotam uma atitude passiva, de não engajamento na atividade de aprender línguas. Como foi visto, as ações tomadas para aprender são muito poucas. Se *aqui* não é o lugar onde se aprende fluência e sotaque eles não vão procurar desenvolver estratégias nesse sentido, ou buscar situações *aqui* visando ao desenvolvimento das habilidades orais nessa língua.

O *dizer* dos aprendizes reflete a experiência anterior de aprendizagem de línguas que coloca o cursinho (escola de línguas) como o lugar formal ideal de se aprender línguas. As expectativas desses alunos em relação à esse estabelecimento são muito altas e referem-se a uma aprendizagem eficiente, rápida, sem esforço, com um bom método e professores responsáveis por sua aprendizagem. Sendo assim, essa é a “maneira” que eles dizem ser adequada para se aprender inglês. O cursinho está em posição antagônica com a escola pública onde as expectativas dos alunos apontam para a má qualidade e condições do ensino com professores despreparados para ensinar a língua inglesa.

Das práticas habituais da escola pública vem o conselho da leitura como maneira ideal de se aprender inglês e a sua pronúncia. Apesar de aconselharem ler revistas e “tudo que aparecer pela frente”, os alunos só fazem isso ocasionalmente como parte dos seus deveres de aluno, como ler livros de literatura, ou por alguma outra necessidade como preparar aulas de inglês ou se preparar para um exame onde os textos acadêmicos são em inglês. Além disso, para eles, a leitura é vista principalmente para fins de aquisição de vocabulário e boa pronúncia.

O *dizer* deve ser visto em relação ao *fazer*, pois a cada ação recomendada tem-se um *não-fazer*. Assim, ao conselho de “falar mesmo que errado” corresponde o uso, na maioria das vezes, do português em sala de aula e a falta de prática oral dessa língua fora de sala. Os próprios alunos reconhecem que falam mais inglês quando a aula está sendo filmada, confirmando assim, a crença na aprendizagem ocasionada por uma pressão externa ao indivíduo.

De maneira semelhante, os conselhos de ouvir música, de ser esforçado e de ter afinidade ou amor pela língua aparecem somente ao nível do *dizer*. Ouvir música parece ser mais uma atividade de lazer, pois essa atividade não é acompanhada de ações sistemáticas das quais os alunos possam tirar maior proveito. Ser esforçado, ou gostar da língua são ações necessárias para a aprendizagem no país pois aqueles que aprendem *aqui* precisam ter maior força de vontade, já que a aprendizagem dessa língua-alvo no Brasil é vista pela maioria

dos alunos como penosa e difícil. Aqueles que conseguem aprender *aqui* são tidos como excepcionais.

O *fazer* dos alunos resume-se às ações típicas de seu papel, ligadas às notas, provas e cobrança confirmando a caracterização adotada neste trabalho da aprendizagem como uma economia política. A péssima imagem que o curso de Letras possui, perante os próprios alunos e a comunidade universitária, não contribui para uma mudança desse *fazer* ou para uma aprendizagem bem sucedida do idioma, por melhores que sejam os professores e os recursos audiovisuais. Como foi dito no início, a auto-estima dos alunos é, em grande parte, dependente da estima dos outros. Que estímulos possui o aluno para se dedicar e fazer o melhor num curso aceito como segunda opção para a grande maioria?

Por fim, cabe lembrar que essa cultura de aprender não pode ser vista isoladamente. A sua força pode determinar os modelos de aula e de atividades que o professor pode adotar, bem como fazê-lo entrar em conflito com sua cultura de ensinar. Nesta pesquisa, a professora-pesquisadora, ao investigar sobre as crenças de seus alunos, acabou entrando em conflito e questionando sua prática e sua *cultura de ensinar* em função dessas crenças e expectativas, que basicamente, para ela, dizem respeito à sua postura em sala de aula e em termos mais extremos, à sua própria competência lingüística. Além disso, suas reclamações freqüentes em seus diários a respeito do comportamento dos alunos, mostram que ela também acredita num modelo de aula, onde o aluno obedece o professor e se porta como o protótipo de aluno que só diz coisas dentro do assunto e que contribui efetivamente para o desenvolvimento dos tópicos da aula. O que acontece é o oposto. Os alunos conversam sobre assuntos diferentes e isso contradiz um modelo de aula da professora-pesquisadora, que por estar investigando sua prática de maneira indireta, talvez tema expor publicamente esse tipo de aula, pelo qual, em última análise, ela sente-se responsável.

4.1.1. Sugestões para pesquisas futuras

Espero que esta pesquisa tenha contribuído para a compreensão de aspectos da *cultura de aprender línguas* de alunos formandos de Letras, e de sua importância para o ensino de línguas. Este é um tema bem amplo que suscita questões interessantes. Outros aspectos, como os sugeridos abaixo, poderiam ser objeto de investigação de estudos futuros:

1. Nesta pesquisa foi revelada a crença do aluno no professor como responsável por sua aprendizagem. Além disso, muitas outras crenças ou maneiras de aprender que esses alunos citam como adequadas tem o professor como fonte. Sendo assim, cabe perguntar: como se dá a influência do professor no desenvolvimento das crenças dos alunos? A utilização de estratégias de aprendizagem está de acordo com o discurso do professor? Muitas vezes as ações dos alunos baseiam-se muito mais na prática do professor do que nos seus conselhos. Segundo Horwitz (1988: 286) é inútil o professor apresentar com palavras uma visão holística da língua e continuar ensinando gramaticalmente. Essa atitude será muito mais percebida pelo aluno do que seus conselhos. Estudos futuros poderiam investigar esse aspecto com maior profundidade.
2. Qual a contribuição da mídia no desenvolvimento de algumas crenças como as que foram levantadas neste estudo? Como a mídia escrita ou falada retrata a aprendizagem de línguas e como isso repercute nas crenças dos aprendizes de línguas?
3. Que tipo de atividades, adequadas ao contexto brasileiro, poderiam ser elaboradas para a conscientização dos alunos sobre suas crenças? As crenças podem (ou devem) ser modificadas? Como? Segundo Horwitz (1988), não existem receitas prontas e acabadas sobre como ou se elas devem ser modificadas. Muitas vezes o aluno nem sequer tem conhecimento de outras maneiras de perceber a língua. Aí entraria a responsabilidade do professor de preparar esse aluno para lidar com esse aspecto de sua aprendizagem. Horwitz (op.cit.) ainda adverte que pressionar os alunos a mudar suas opiniões muito

rapidamente pode ser contraprodutivo e pode causar uma adesão ainda maior às suas velhas opiniões. Além disso, a mudança de opinião nem sempre quer dizer uma mudança de comportamento. Os alunos citam estratégias, que parecem adequadas a propostas de ensino comunicativo. Entretanto, essas estratégias não se realizam na prática. Embora os alunos estejam mais receptivos às teorias da abordagem comunicativa, infelizmente eles não têm tido oportunidade de modelos desses tipos de atividades e ainda precisam de orientação ao se preparar para elas (Horwitz 1985:337).

4.2. Implicações para o ensino

O que poderia ser feito para que alunos e professores tomassem consciência de sua *cultura de aprender* e de sua *cultura de ensinar* diante do quadro apresentado como resultado desta pesquisa? Esta seção traz, na primeira parte, algumas sugestões visando à formação de professores de LE. Na segunda parte faz-se uma reflexão a respeito da conscientização dos alunos em relação às suas maneiras de aprender.

4.2.1. Curso de Letras e formação de professores

Como o principal lugar destinado à formação de professores de inglês, os cursos de Letras, no geral, precisam introduzir algumas modificações visando à melhoria de sua imagem e da formação dos futuros professores de inglês.

A primeira dessas modificações refere-se ao vestibular que deve procurar selecionar candidatos de nível mais alto e homogêneo. Se isso não for possível, é preciso que os departamentos de línguas das universidades brasileiras adotem ou elaborem algum sistema de forma a garantir um nível mais homogêneo dos alunos em sala de aula, evitando o desnível flagrante de hoje, dando chance a todos de aprenderem a língua ou de desenvolverem suas habilidades. Mas é preciso oferecer uma chance às pessoas de classe social mais baixa, sem condições de

pagar por um curso particular ou de estudar no exterior, a oportunidade de estudo eficaz da língua inglesa.

Outras modificações também deverão ser feitas em relação à formação desses futuros professores de línguas que fica relegada, com raras exceções, a um único semestre de Prática de Ensino de Inglês, o que é muito pouco para se preparar um professor. O quadro mostrado nesta pesquisa é um alerta para os cursos de Letras. Os alunos-professores, através de suas crenças sobre como aprender, demonstram um desconhecimento a respeito da natureza da linguagem e de ensino/aprendizagem de línguas que pode ser prejudicial à sua prática no futuro, vindo a alimentar mais um círculo vicioso de crenças sobre aprendizagem de línguas. A introdução de disciplinas mais específicas na área de Lingüística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira, viria contribuir de forma específica nessa grande lacuna para a melhoria do quadro. Também as universidades precisam pensar em um programa de apoio ao professor de línguas recém-formado que recebeu pouca ou quase nenhuma informação sobre como ensinar e é abandonado, depois, sem um acompanhamento ou um programa de aperfeiçoamento que o ajude na sua prática³⁸. É importante que esses professores também recebam informações a respeito das pesquisas sobre a *cultura de aprender línguas* a fim de poder abrir a discussão com seus alunos a esse respeito e ajudá-los a conceber expectativas e objetivos mais realistas em relação à aprendizagem de inglês.

Por fim, os próprios professores do curso de Letras deveriam procurar investigar suas abordagens de ensino e suas crenças a respeito de aprendizagem de línguas. Como foi visto, suas falas são muito importantes para os alunos e podem influenciar suas ações (ou seu dizer). Além disso, investigando suas crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes, os professores já

³⁸ A esse respeito conferir o artigo de ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira, a ser publicado nos *Anais do I Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, Uberlândia, Maio 1995.

partem do pré-conceito de que as crenças dos alunos são errôneas e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante. Sendo assim, o professor mais consciente poderá orientar melhor seus alunos em relação às suas crenças sobre como aprender línguas. Em todos os casos, a compreensão teórica do que representa aprender e ensinar línguas contemporaneamente será vital e trabalhará como contrapartida para a força das crenças de aprender uma LE no país.

4.2.2. Programa de conscientização da cultura de aprender línguas

A experiência limitada dos alunos, aliada as suas crenças, mostram um quadro desfavorável para sua experiência atual como aprendizes e alunos-professores, e para sua futura experiência como professores de inglês. De modo geral, os próprios alunos mostram-se insatisfeitos com seu desempenho. Isso gera uma auto-estima baixa e falta de auto-confiança que por sua vez aumentam ainda mais o desestímulo com a aprendizagem e a falta de iniciativas na busca de outras atividades que possam ajudar no desenvolvimento de uma proficiência mais desejável.

É preciso destacar a importância dessa *cultura de aprender línguas* para futuros professores de inglês, que é o caso deste trabalho. Muitas dessas crenças serão repassadas aos alunos. Se não em forma de conselhos, na forma de ações que esses futuros professores desenvolverão em sala de aula e em relação a seus alunos, contribuindo para que crenças semelhantes às suas sejam absorvidas pelos seus alunos.

Faz-se necessário que os professores iniciem uma discussão com seus alunos após a investigação das suas crenças. Nessa discussão, o professor deve tentar dialogar com seus alunos sem impor suas opiniões ou visões, mas fazendo um esforço, primeiramente, para que os próprios alunos tomem consciência das suas crenças visando a uma compreensão maior de suas influências e razões. O objetivo final é ajudar os alunos a se colocarem objetivos mais claros e melhorar

seu desempenho. É preciso trabalhar essa cultura dos alunos (juntamente com a cultura dos professores) mostrando outras idéias e expandindo o conjunto de estratégias para que eles possam alcançar outros patamares.

A investigação conduzida nesta dissertação mostrou que esse grupo de alunos acredita na responsabilidade quase total do professor pela aprendizagem, que, para eles, significa aquisição de estruturas gramaticais sobre o inglês e cujo lugar ideal para se aprender é em países da língua-alvo. Essas crenças confirmam outros estudos já feitos, no contexto brasileiro, como os de Viana (1993), Carmagnani (1993) e Leffa (1991). Isso mostra que essas crenças podem ser muito comuns no contexto brasileiro como um todo. Sendo assim, esse poderia ser um ponto de partida para a investigação particular de cada professor com seus alunos.

Para a discussão dessas crenças, com os alunos, seria necessário em primeiro lugar, que os próprios professores tentassem observar sua prática e ver a proporção que o ensino sobre aspectos gramaticais ocupa na sua aula. Esse é um aspecto importante, mas que não deve ser visto isolado de um contexto de comunicação ou de aspectos de uso da língua.

Em segundo lugar, os professores precisam, além de mostrar aos alunos que a aprendizagem de línguas leva tempo, desmistificar a visão do exterior como paraíso para a aprendizagem de línguas. Não desconheço os benefícios advindos de uma temporada vivida no país da língua-alvo, em instituições idôneas. Discordo, entretanto, do caráter moral de convicção dos conselhos transmitidos aos alunos, principalmente por professores, colocando o exterior como a única chance que eles têm de adquirir fluência, em muitos casos, encobrendo competências profissionais e condições de ensino-aprendizagem menores que as necessárias para o êxito na tarefa.

Por fim, nessa conversa, o professor poderia mostrar aos alunos que ele é um guia na aprendizagem. E isso não é pouco. Ser um guia significa conhecer muito bem o caminho, suas armadilhas e seus (possíveis) atalhos. O professor é

aquela pessoa que já passou por esse caminho e é isso parte do que faz dele um professor. Sua função é a de alertar os alunos sobre as armadilhas presentes nesse caminho e orientá-los sobre a distância e as melhores maneiras de percorrê-lo para chegar aos objetivos finais. Mas o caminhar é do aluno com a liderança do professor que acompanha a trajetória com compreensão. Não faz sentido, nesse caminho, o professor ter de obrigar os alunos a caminhar ou pressioná-los a correr ou andar desse ou daquele jeito, já que, teoricamente o aluno é quem deveria procurar descobrir, com a ajuda do professor, qual o melhor caminhar para se chegar ao destino auto-colocado. E isso precisa ser explicitado para os alunos para que eles se conscientizem do seu papel e da sua tarefa de percorrer esse caminho, com a ajuda do professor sim, mas andando com suas próprias pernas e assumindo os riscos em que toda aprendizagem incorre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A FORÇA do mais rico. *Revista Veja*, v. 28, n. 16, p. 20-25, abril 1995.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Lingüística aplicada, aplicação de lingüística e ensino de línguas. In: *Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura*. Porto Alegre: PUC - RS & YÁZIGI, 1988. p. 18-31.
- ____ et al. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 67-97, jan./jun., 1991.
- ____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993. 75p.
- ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 108p. (Coleção Questões da Nossa Época, 12)
- ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 157-171, Summer 1984.
- AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em um curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1994. 372p.
- BIZON, A. C. C. *Características de interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1994. 358p.
- BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987. 361p.
- BREEN, M. P., CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*, 1993. 30p. (mimeo).
- CAVALCANTI, M. C. Do your students know how to practise EFL orally outside the classroom? Comunicação apresentada no VII ENPULI, 28/7 a 02/08 de 1985, Universidade Federal de Fortaleza (mimeo).

- CELANI, M. A. A. Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras. In: **Cadernos PUC**, n. 17. São Paulo: EDUC, p. 32-39, 1984.
- CLARKE, M. A. On bandwagons, tyranny, and common sense. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 437-448, 1982.
- _____, SILBERSTEIN, S. Problems, prescriptions and paradoxes in second language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 685-700, 1988.
- _____. The dysfunctions of the theory/practice discourse. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 9-26, Spring 1994.
- CORACINI, M. J. R. As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira. **Letras**, v.4, p. 41-49, jul./dez., 1992.
- _____. Homogeneidade vs. heterogeneidade num discurso pedagógico In: PASCHOAL, M. S. Z., CELANI, M. A. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 53-66.
- COTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learners beliefs. **System**, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.
- CRAWFORD, K. et. al. Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university. **Learning and Instruction**, v. 4, p. 331-345, 1994.
- DIAS E SOUZA, M. B. P. C., MEDEIROS R. L. R. Motivating learners: using songs in the classroom. In: LEFFA V. J. (Ed.) **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994, p. 341-344.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography "ethnographic"? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring 1984.
- _____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK. M. C. (Ed). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- _____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec., 1987.
- _____. Conceptions of school culture: an overview. **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 11-24, Nov., 1987a.

- FEINAM-NEMSER, S., FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 505-526.
- FERNANDES, J., ELLIS, G., SINCLAIR, B. Learning how to learn. In: CROOKALL, D., OXFORD, R. L. **Simulation, gaming and language learning**. New York: Newbury House, 1990, p. 101-108.
- FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 3. ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. 78p.
- GIULIANO, M. S. M. **Estratégias e reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1994. 133p.
- HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds) **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice Hall, 1987, p. 145-157.
- HORNBERGER, N. H. Ethnography. In: CUMMING, A. (Ed). Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretative, and ideological orientations. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 673-703, Winter 1994.
- HORWITZ, E. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- _____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds) **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.
- _____. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p.283-294, 1988.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practices in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982. 202p.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v 28, n.1, p. 71-92, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. 94p.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.

- MEZIROW, J. A critical theory of self-directed learning. In: BROOKFIELD, S (Ed.). **Self-directed learning: from theory to practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. 94 p. (New Directions for Continuing Education 25)
- MOITA LOPES, L. P. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago não". Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 4, p. 113-31, 1992.
- _____. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras**, v.4, p.7-13, jul./dez, 1992.
- MURPHEY, T. **Music and song**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 151p.
- NUNAN, D. Closing the gap between learning and instruction. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 133-158, 1995.
- PAIVA, V. L. M. O. Input organization. In: LEFFA V. J. (Ed.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994. 398p.
- PARIGI, J. P. Language learning: something is funny about it. **English Teaching Forum**, v. 16, n. 1, 1978.
- RICHARDS, J. C. Curriculum development in second language teaching. In: _____. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-34.
- RIVERS, W. (Ed.) **Interactive Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 228p.
- SANTOS, J. B. C. **A aula de língua estrangeira (Inglês) modulada pelo livro didático**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1993. 2 v.
- SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. New York: Harcourt Brace Jovanovich College, 1979. 247p.
- STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983. 582p.
- van LIER, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988. 262p.
- _____. Some features of a theory of practice. **TESOL Journal**, v. 4, n. 1, p. 6-10, Autumn 1994.

- VIANA, N. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira, 1993. (mimeo).
- WATSON-GEGGEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, jan. 1986.
- _____. Perspectives in promoting learner autonomy. (mimeo).
- _____. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 186-205, Oxford: Oxford University Press, 1986a.
- _____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds) *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, p. 103-117, 1987.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds) *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 1987. 181p.
- WISEMAN, J. P. The research web. In: BYNNER, J. & STRIBLEY, K. M. *Social research: principles and procedures*. Londres: Longman and The Open University Press, p. 113-121, 1978.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, R. *Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 209p.
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 102p. (Coleção Questões da Nossa Época, 11)
- BACON, S. M. C., FINNEMANN, M. D. Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input. *Language Learning*, v. 42, n. 4, p. 471-495, Dec. 1992.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1994. 347p.

- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 133-144, jan./jun., 1991.
- CORACINI, M. J. R. **Um fazer persuasivo**. O Discurso Subjetivo da Ciência. São Paulo: EDUC, Campinas: Pontes, 1991. 212p.
- DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**. Para uma sociologia do dilema brasileiro. 4. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 272p.
- _____. **O que faz o Brasil, Brasil?** 5 ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1991. 126p.
- _____. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 140p.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: Le Compte, M. D. MILLROY, W. L., PREISLE, J. (Eds.) **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, 1992.
- FERRERO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 22. ed. Trad. Gonzales (et. al.) São Paulo: Cortez, 1993. 103p.
- FETTERMAN, D. M. **Ethnography step by step**. California: Sage, 1989. 156p.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1961. 573p.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 323p.
- GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Dissertation (Doctor of Philosophy). Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, 1994.
- GRABE, W., KAPLAN, R. **Introduction to Applied Linguistics**. New York: Addison-Wesley, 1991. 354p.
- KHUN, R. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 257p.
- KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT Journal**, v. 45, n. 2, p. 98-107, April 1991.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 7 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993. 116p.

- LEFFA V. J. (Ed.) **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994. 398p.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 7 ed., São Paulo: Cortez, Autores associados, 1987. 151p.
- MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada no Brasil: Um olhar retrospectivo e prospectivo**. *Boletim Informativo ANPOLL*, n. 21, p. 67-77, 1994.
- MORLEY, J. **Current directions in second language teaching**. In: GRABE, W., KAPLAN, R. **Introduction to Applied Linguistics**. New York: Addison-Wesley, p. 79-105, 1992.
- ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. 191p.
- PRABHU, N. S. **The dynamics of the language lesson**. *Tesol Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 225-245, Summer 1992.
- _____. **There is no Best Method - Why?** *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-177, Summer 1990.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J., PLATT, H. **Dictionary of Teaching & Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1992. 423p.
- RILEY, P. **'I did it my way'**. In: CECIONE, C. G. (Ed.) **Proceedings of the symposium on autonomy in foreign language learning**. Florence, Università degli Studi di Firenze, Centro Linguistico di Ateneo, Dec. 1988.
- _____. (Ed.) **Discourse and learning**. Londres: Longman, 1985. 414p.
- SCARBIERI, A. N. **Língua inglesa e poder**. *Letras*, v.13, n.1/2, p. 27-47, dez., 1994.
- SLEMBROUCK, S. **Questions and questionnaires, answers and answers** in LITTLEJOHN, A., MELOUK, M. (Eds.) **Research methods and processes**. Department of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster, 1988.
- SWALES, S. **From metaphor to meta-language**. *English Teaching Forum*, v. 32, n. 3, p. 8-11, Jul. 1994.

APÊNDICE 1
PROGRAMA ANALÍTICO DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA VIII
AULAS TEÓRICAS

| UNIDADES E ASSUNTOS | N.º DA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | N.º DE AULAS |
|---|---------------------------------|--------------|
| 1. Adjuncts, disjuncts, conjuncts 1.1. Limited and additive adjuncts 1.2. Intensifiers 1.3. Adjuncts of manner, means and instrument 1.4. Adjuncts of place 1.5. Adjuncts of time 1.6. Style and attitudinal disjuncts 1.7. Conjuncts | 1, 2, 3, 4 | 8 |
| 2. Coordination and apposition 2.1. Ellipsis 2.2. Coordination of clauses 2.3. Coordination of phrases 2.4. Apposition 2.5. Restrictive and non-restrictive apposition | 1, 2, 3, 4 | 10 |
| 3. Sentence connection 3.1. Time relaters 3.2. Logical connectors 3.3. Substitution 3.4. Discourse reference 3.5. Ellipsis in dialogue | 1, 2, 3, 4 | 8 |
| 4. The complex sentence 4.1. Finite, non-finite, and verbless clauses 4.2. Subordination and subordinators 4.3. Nominal clauses 4.4. Adverbial clauses 4.5. Comparative sentences 4.6. The verb phrase in dependent clauses 4.7. Direct and indirect speech | 1, 2, 3, 4 | 10 |
| 5. The verb and its complementation 5.1. Phrasal and prepositional verbs 5.2. Complementation of adjective phrase 5.3. Units as direct object 5.4. Transitive complementation | 1, 2, 3, 4 | 10 |
| 6. The complex noun phrase 6.1. Restrictive relative clauses 6.2. Non-restrictive relative clauses 6.3. Non-finite postmodifiers 6.4. Prepositional phrase postmodification 6.5. Premodification by adjectives 6.6. Premodification by participle 6.7. Premodification by genitive 6.8. Premodification by noun | 1, 2, 3, 4 | 10 |
| 7. Stress, rythm and intonation | 1, 2, 3, 4 | 4 |
| SKILL PRACTICE | | |
| Written Communication: Compositions, dialogues, essays, summaries. | | |
| Oral Communication: Interviews, conversation, listening comprehension. | | |

APÊNDICE 2
PROGRAMA DE ATIVIDADES ELABORADO PELA PROFESSORA DA
DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA VIII

LÍNGUA INGLESA VIII

2nd semester 1994

Days of class: WED 19H / FRI 21H



EVALUATION SYSTEM

15% - ORAL PRESENTATION : Themes to be chosen
Presentation days: November 4, 9 and 11

15% - TERM PAPER: themes to be chosen
Deadline: November 30

10% - Homework / oral test , etc (students will talk to the teacher about it)

30% - 1st test October 26
30% - 2nd test December 14

PROGRAM

AUGUST

31 - Program; results of questionnaires; exercises; initial test.

SEPTEMBER

02 - Reading Class to choose themes for oral presentation.

07 - NATIONAL HOLIDAY

09 - Headway: derivatives (p.4); vocabulary & writing p.6,7 & 8; mistakes.

14 - Storytelling: Tilly's story

16 - Zodiac

21 - *Semana do cinema DLA*

23 - *Semana do cinema DLA*

28 - Integrated Skills: unit 15; WB n. 5; writing n. 1, 2, 3. Homework

30 - MUNICIPAL HOLIDAY

OCTOBER

- 05 - **Integrated Skills:** Unit 1; homework: writing -
- 07 - Unit 2 (IS); Homework: writing;listening n. 5 WB
- 12 - **RELIGIOUS HOLIDAY**
- 14 - Unit 3 (IS); WB n. 2 & 5; Transparency.
- 19 - Unit 6 (IS) - Burglary, n. 4 WB n. 5; Homework: writing.
- 21 - **Headway:** Unit 1.
- 26 - **1ST TEST**
- 28 - **Jazz chants;** pronunciation pairs; The busy spider.

NOVEMBER

- 02 - **RELIGIOUS HOLIDAY**
- 04 - **ORAL PRESENTATION**
- 09 - **ORAL PRESENTATION**
- 11 - **ORAL PRESENTATION**
- 16 - Unit 8 (IS); Homework: writing;; WB: vocabulary 1, p. 15.
- 18 - Unit 9 (IS); WB: n. 2 (transparency),n. 3; book: n. 3 Homework
- 23 - Unit 12 (IS); WB: too and enough; n. 5 listening.
- 25 - Unit 14 (IS): Judging people
- 30 - **Jazz chants, song / Deadline: term paper**

DECEMBER

- 02 - **Headway:** Unit 2
- 07 - **Headway:** Unit 2
- 09 - Unit 19 (IS); English sounds: poem (HW H10)
- 14 - **2ND TEST**
- 16 - Evaluation of the course.

EXTRA ACTIVITIES

- A. *Interchange student visit*
- B. *Dr. Collin*
- C. *Hike*



APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO I

01. Nome: _____

02. Idade: _____

03. Naturalidade: _____

04. Endereço completo: _____

05. Você trabalha? Onde? _____

06. Profissão dos pais: _____

07. Onde você estudou inglês anteriormente? Por quanto tempo no total?

08. Razão de se cursar inglês.

09. Fala outra língua? Qual (quais)? Gostaria de aprender? Quais?
Porquê?

10. Outros membros da família falam outra língua? Quais?

11. Número de matérias que está cursando no semestre. Quais?

12. Ano de início do curso de Letras: _____

13. Provável data de conclusão: _____

QUESTIONÁRIO II

- a. Um amigo seu, João, vai começar a estudar inglês num cursinho e está cheio de expectativas. Na sua opinião, o que ele espera encontrar?

As questões seguintes são referentes à sua experiência anterior de aprendizagem de línguas em cursinho de inglês. Procure se lembrar de como foi essa experiência e responda sinceramente. Caso você não tenha frequentado ou não frequente cursinho, por favor, não responda às perguntas abaixo (b a f).

- b. Você se lembra de alguma atividade feita pelo(a) professor(a), no cursinho, da qual você gostava? Qual atividade era essa e porque você gostava?

- c. Alguma atividade que você detestava? Qual? Porquê?

- d. Como você estudava para as provas?

- e. Quanto do seu tempo em casa você dedicava para o estudo de inglês e como você estudava?

- f. Você considera que a sua aprendizagem no cursinho foi eficiente? Porquê sim/não?.

QUESTIONÁRIO III

- a. Maria, uma amiga sua, vai começar a estudar inglês em uma escola pública. O que você acha que ela espera encontrar?

As questões seguintes são referentes à sua experiência anterior de aprendizagem de línguas em Escola Pública (EP). Procure se lembrar de como foi essa experiência e responda sinceramente.

- b. Você se lembra de alguma atividade feita pelo(a) professor(a), na EP, da qual você gostava? Qual era essa atividade e porque você gostava?

- c. Alguma atividade que você detestava? Qual? Porquê?

- d. Como você estudava para as provas?

- e. Quanto do seu tempo em casa você dedicava para o estudo de inglês e como você estudava?

- f. Para você, a aprendizagem na escola pública foi eficiente? Explique.

- g. Se você estudou em cursinho também, de qual você gostou mais? Porquê?

QUESTIONÁRIO IV

- a. Você tem uma amiga, Joana, que passou no Vestibular para Letras (opção Português/inglês). Na sua opinião, o que ela espera do curso de inglês?

- b. Quais as razões que te levaram a cursar Letras?

- c. Na sua opinião, qual a imagem que os alunos de Letras e de outros cursos têm do curso e dos alunos de Letras? A que você atribui essa opinião? Você acha que eles têm razão?

- d. Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda:
V=concordo; **X**= não concordo; **?** = não sei ou não tenho opinião formada

1. () Para se aprender a ler em inglês deve-se traduzir palavra por palavra para o português.
2. () Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês.
3. () Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir as aulas e prestar atenção.
4. () A aprendizagem de LE depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a).
5. () Estudar inglês é semelhante a estudar Português.
6. () Para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.

- e. Você poderia tentar levantar alguns traços ou características de um(a) bom/boa aluno(a) de inglês? Por oposição, quais seriam as características de um(a) mau/má aluno(a) de inglês?

- f. Quando você começou a estudar inglês, houve alguém que te deu conselhos sobre como aprender inglês? Se você se lembra quais conselhos foram esses, relate os no espaço abaixo

- g. Você já deu ou dá conselhos para outros alunos em relação à aprendizagem de inglês? Quais foram/são esses conselhos?

QUESTIONÁRIO V

- a. O quê você acha que as pessoas devem fazer para aprender línguas? Complete as frases abaixo com maneiras que você considera adequadas para se aprender inglês:

Para se aprender inglês você deve _____

- b. Atualmente, quais as maneiras que você utiliza para aprender inglês?

- c. Que tipo de dificuldade você encontra, normalmente, ao estudar inglês?

- d. Como você estuda para as provas de inglês?

- e. Lúcia é uma colega sua que passou no vestibular para Letras e veio pedir conselhos para aprender inglês na universidade. Que conselhos você daria para ela?

- f. Geralmente torna-se difícil para as pessoas fazer uma definição do que seja aprender línguas. Você poderia fazer um esforço tentando uma definição, ou, apresentar traços separados do que envolve esse aprender?

Obrigada

APÊNDICE 4

Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas. Versão dos Alunos
(Horwitz E. in Wenden, 1987)

Abaixo, estão listadas crenças que algumas pessoas têm sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Leia cada afirmação e decida se você:

(1) Concorda enfaticamente, (2) concorda, (3) não concorda nem discorda, (4) discorda, (5) discorda enfaticamente. Não há respostas certas ou erradas. Estamos simplesmente interessados em sua opinião. Assinale cada resposta na folha especial de respostas. As questões 4 e 15 são ligeiramente diferentes e você deverá marca-las como indicado. LEMBRE-SE:

(1) Concorda enfaticamente, (2) concorda, (3) não concorda nem discorda, (4) discorda, (5) discorda enfaticamente.

1. É mais fácil para as crianças aprenderem uma língua estrangeira do que para os adultos.
2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas estrangeiras.
3. Alguns idiomas são mais fáceis de aprender que outros.
4. Inglês é: (a) Uma língua muito difícil
(b) Uma língua difícil
(c) Uma língua de dificuldade intermediária
(d) Uma língua Fácil
(e) Uma língua muito fácil
5. Eu acredito que aprenderei a falar inglês muito bem
6. As pessoas do meu país são muito boas em aprender línguas estrangeiras
7. É importante falar inglês com uma excelente pronúncia.
8. É necessário conhecer sobre culturas onde o inglês é falado para se falar inglês
9. Não se deve dizer nada em inglês até que se saiba dizer-lo corretamente.
10. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira, aprender uma outra língua.
11. Pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas em aprender línguas estrangeiras
12. É melhor aprender inglês em um país onde se fala inglês
13. Eu gosto de praticar inglês com os americanos que encontro
14. Não tem problema adivinhar o significado de palavra se você não sabe.
15. Se uma pessoa gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo então gastaria para falar essa língua muito bem:
(a) menos de um ano
(b) 1-2 anos
(c) 3-5 anos
(d) 5-10 ano
(e) não se aprende uma língua estudando apenas uma hora por dia

16. Eu tenho habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.
17. A parte mais importante da aprendizagem de uma língua estrangeira é aprender vocabulário.
18. É importante repetir e praticar muito.
19. As mulheres são melhores do que os homens para aprender línguas estrangeiras
20. As pessoas em meu país acham que é importante se falar inglês.
21. Eu me sinto tímido falando inglês com outras pessoas.
22. Se for permitido aos alunos iniciantes cometerem erros em inglês será difícil para eles falarem corretamente mais tarde.
23. A parte mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é aprender a gramática.
24. Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor os americanos.
25. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.
26. É importante praticar com fita cassete ou fita de vídeo.
27. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias acadêmicas.
28. A parte mais importante na aprendizagem de inglês é aprender a traduzir para minha língua nativa.
29. Se eu aprender inglês muito bem, terei melhores chances de arranjar um bom emprego.
30. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.
31. Eu quero aprender a falar inglês muito bem.
32. Eu gostaria de ter amigos americanos.
33. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.
34. É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e entender.

APÊNDICE 5 - DIZER X FAZER

Trechos das entrevistas referentes as maneiras atuais que os alunos utilizam aprender inglês

1) A1:

[...]

A1: "eu não falo assim estudar daquele jeito tradicional aquela coisa de pegar e sentar. [...] que que é melhor eles fazerem. chama alguém da turma do cursinho e fala, hoje vamos tomar um lanche em inglês e leva lá e tenta. isso que chamo de estudar em inglês ou pegar material que viu na aula anterior ou a que vai ver e tentar entender aquilo se tiver fita ou pega livro e dá um olhada nele todo. eu acho que isso que é estudar pra mim."

P: aqui você citou ler como maneira atual de aprender. como é isso quando dá vontade você lê *Speak Up, Newsweek*.

A1: quando tem acesso sim.

P: e escutar música. todo dia você ouve?

A1: não isso depende. se eu gostar da música posso ficar ouvindo ela o dia inteiro- < e tentar tirar a letra > e a pronúncia pra mim é mais importante do que... a parte gramatical. sempre foi a parte da pronúncia. eu aprendi muito por estar sempre tentando improve... my portuguese. eu perdi muito minha fluência. fico pensando. eu acho a pronúncia muito importante. você pensa aquilo. eu não penso a palavra escrita.

P: você tem oportunidade de falar com alguém aqui em CXXX?

A1: mais ou menos. eu tenho alguns amigos que fazem cursinho. mas... [...] eu tenho oportunidade mas eu acho que a gente não aproveita as oportunidades. até porque falar não é o que me motiva mais.

P: porquê?

A1: não sei. fiquei com trauma de alguma coisa... [...] depois que eu entrei aqui eu fui desanimando. ((unint)) que estava aquém do que eu podia fazer e fui deixando pra lá. eu falo muito pouco. eu sei que eu deveria falar mais. até me forçar a falar um pouco mais pra ver se eu recupero aquilo. mas eu falo pouco.

P: você tem dificuldade pra estudar inglês? <não.> já teve?

A1: não. também eu não estudo muito não. antes eu não estudava nada. faz uns dois três semestres pra cá que eu venho estudando. desde que a gente pegou AXXX. mas é aquela coisa. pego o material olho aquelas coisas chave mesmo. anoto em um papel e olho aquilo.. e isso assim duas horas antes da prova. eu olho aquilo vejo como é que é como que funciona. pronto. acabou. porque o inglês também é muito sistemático né? ele é simples. então não tem muito que ficar decorando. pode ser mais às vezes vocabulário. anotar. [...]

2) A3:

[...]

A3: eu estou assinando *Speak Up*. eu estou achando interessante escutar a fita. treinar. apesar de não ter muito tempo este final de período. eu tenho duas revistas pra ler. porque acumulou. mas eu acho muito válido. [...]

P: você agora está fazendo isso? usando o dicionário?

A3: sim. estou usando o dicionário. não sei se é até bom. agora você me diz aí. que que você me fala. agora você vai me aconselhar.

P: que que você está fazendo.

A3: de vez em quando eu vejo uma palavra. não sei o significado. vou lá no dicionário e procuro.

P: olha quem tem que ver a utilidade disso aí eu acho que é você. não adianta falar assim. não que é isso. dicionário. banir não. mas às vezes você vai começar a fazer isso você vai sentir uma melhora.

A3: eu estou sentindo que o vocabulário está aumentando. [...] vou ser sincera. o curso que eu fiz aqui. pra você gabar. eu acho que me rendeu muito mais do que todos esses anos que eu estudei fora. [...]

P: e as fitas de música. você ouve?

A3: ouço e tento prestar atenção na letra.

P: e as fitas da *Speak Up*. você ouve lendo ou você só ouve.

A3: não. primeiro eu procuro ler os artigos. não é obrigatório. eu pego a revista vejo aquilo que me interessa. não é assim na ordem não. às vezes eu pego a fita e ouço primeiro. acompanho com a leitura. às vezes eu só leio. depende do tempo. e gosto também de pegar música e cantar.

P: você citou que estuda através de livros didáticos. quais?

A3: porque como eu te falei eu não joguei nenhum material fora. então às vezes eu pego e fico vendo como é que é. e eu tive também que fazer isso pra estudar para a prova do cursinho AXXX. aí eu tive que estudar.

3) A4

[...]

P: como é que você faz ouvindo música. você ouve e tenta escrever?

A4: eu ouço. aí tem alguma palavra ali que eu não sei que não tem jeito né? primeiro eu tento entender. deve ser isso. aí vou lá no dicionário. vejo. é assim.

P: mas você ouve com a letra?

A3: geralmente é.

P: mas as músicas que não tem a letra você::

A4: ouço assim mesmo. tento pegar alguma coisinha ali.

P: você diz que consulta muito o dicionário. você acha ruim isso?

A3: acho que minha memória é ruim pra vocabulário. eu esqueço fácil as palavras. não sei. eu tenho que arrumar um jeito de gravar mais. eu não sei que que eu posso fazer pra melhorar o vocabulário. porque eu tenho as músicas. outra coisa assim para guardar o negócio. guardar vocabulário. eu sou péssima nisso. eu esqueço fácil da palavra.

P: aí você não sabe como fazer para melhorar.

A4: é.não sei que eu faço.

P: você já perguntou pra alguém? <não.> ((risos)).ok.e ouvir fita também você tem dificuldade.

A4: tenho.depnde.essa da *Speak Up* mesmo que eu estava ouvindo não estava tão difícil não. depende muito da fita também.do assunto né?

P: essa da *Speak Up* você ouviu sem ler ou ... você ouviu lendo.

A4: lendo... mas mesmo se eu não tivesse com o papel umas coisinhas eu ia entender sim.

P: atualmente como você estuda pra prova.você refaz em outra folha...

A4: não.eu só estudo escrevendo tudo de novo.só assim que eu aprendo entendeu?

P: você pega os exercícios faz tudo de novo.

A4: isso.não é só pra inglês não. pra tudo. tudo que eu vou estudar eu tenho que escrever.falando pra mim mesma.<lendo os textos também em voz alta> também. não consigo estudar só lendo não.tem gente que consegue.eu estudo lendo e falando pra mim e escrevendo.[...]

4) A5

[...]

A5: hoje em dia eu faço assim.eu tenho aquela gramática do Murphy né?então tipo assim.estou lá pra escrever.aí não sei que preposição que eu uso.preposições geralmente eu sou terrível.até hoje eu não sei.aí eu vou e olho.que às vezes eu fico em dúvida de duas.aí eu vou lá e consulto.então é mais assim.entendeu?

P: e ouvir fita.que tipo de fita você ouve.

A5: eu tenho algumas fitas que a minha tia ela fez um cursinho.são seis fitas.aí eu ponho.tenho alguns volumes da *Speak Up* então eu ponho.

P: aí você fica ouvindo<fico ouvindo> e lendo? ou só ouvindo? <não. só ouvindo> só ouvindo.< só ouvindo> aí você fica tentando entender né?

A5: é.aí eu fico ouvindo.tal.agora ... tem palavras que eu realmente não entendo o que que é.

P: e você não tem a coisa pra confirmar.

A5: tenho.aí depois eu vou lá e vou conferir o que que é entendeu?<tá>é isso. mas geralmente eu faço assim.eu fico mais é pra treinar o ouvido mesmo entendeu?

P: tá.você nunca faz assim tipo.você ouve a fita e tenta escrever alguma coisa assim <não> não. só ouvindo mesmo.

A5: só ouvindo.tentando entender o que eu não consigo pegar.aí que eu vou olhar lá o que que é.

P: tá.com que frequência que é isso mais ou menos. ((silêncio)). quando está com vontade? ou você tem alguma coisa definida assim.tal dia eu vou ouvir. ou tantas vezes por semana.

A5: no início do sem- até no meio desse semestre eu tinha.mas agora está tumultuado.

P: como que era?

A5: toda segunda.agora já não tem tempo mais disso.tem tanta confusão.negócio de trabalho.então não tem tempo mais.[...]

5)A6

[...]

P: como você estuda atualmente?você mencionou *Speak Up*. como você faz.

A6: vou primeiro na language.dou uma lida.depois vou na reportagem da capa.depois o iniciozinho.só leio o que me interessa.não leio a revista toda.se eu não tenho nada pra fazer dou uma lida nas revistas velhas.

P: e a fita?você ouve?

A6: a música da fita e alguma entrevista que eu quero ouvir.só que não estou tendo tempo.

P: como é que você ouve essa entrevista?

A6: eu ponho lá e fico seguindo pra ver como é que tá.aí depois eu tento ouvir assim.mas o máximo que eu ouço é duas vezes.

P: e as músicas da *Speak Up*.

A6:.não.essas músicas que eu estou falando aí são essas músicas que tocam agora.músicas de sucesso agora.aí eu ouço.ouço de novo tento pegar.se não pego também deixo pra lá.

P: você tenta escrever?

A6: não só de memória. aí tento cantar junto.mas também se não pego também não::: fico preocupada também não.aí depois sempre alguém aparece com a letra.

P: você faz alguma coisa em relação à listening?você disse que tem dificuldade.[...] fora essas músicas que você ouve você faz alguma coisa pra melhorar o listening?

A6: não.[...]

6) A7

P:. [...] essas leituras aqui extra classe como revistas americanas. qual revista você lê.speak up? ou tem outra revista que você lê.

A7: ah.eu tenho revistas velhas lá em casa eu tenho uma Time Newsweek::são revistas velhas. uma vez uma amiga minha que morou nos Estados Unidos.ela ia pra São Paulo. ela ia jogar as revistas fora. eu disse não joga não.me dá aí. eu peguei e guardei. então de vez em quando eu leio alguma coisa nelas. de VEZ em QUANDO.mas eu leio mais assim coisa relacionada ao livro e tem uma outra revista que eu leio também que é da minha denominação.da minha igreja.alias não é da minha denominação.é da outra denominação. mas é::: evangélica também.mas é uma revista americana publicada nos Estados Unidos e trazem artigos interessantes falando sobre coisas da atualidade mesmo problemas assim de comportamento familiar.er.preconceito.racismo essas coisas.então eu leio essa revista.eu gostava dessa revista.tudo em inglês e tem inglês assim fácil [...]

P: aí você lê silenciosamente.

A7: leio com só com os olhos mesmo.às vezes quando dá vontade eu leio em voz alta. mas só quando eu estou sozinho.

P: e filmes legendados esses filmes aí você vai ao cinema frequentemente ou você espera .

A7: não.aqui em CXXX eu não vou ao cinema frequentemente não.

P: então essa parte dos filmes fica mais assim quando aparece né.

A7: é.quando aparece.quando eu vou assistir filme.é o tal negócio.a gente fica naquela tentação de ler a legenda.não consegue ficar prestando atenção só no inglês.

P:<aí você não lê>

A7: não.acontece o seguinte.eu estou lendo a legenda em português mas eu estou lendo mas prestando atenção ao som.então eu estou lendo em português mas eu estou associando com o que ele está falando aí às vezes eu vejo que a tradução não bate com o que ele falou.que eles traduziram diferente e::né às vezes eles não colocam a tradução dependendo do que a pessoa fala.então eu percebo isso daí.mas eu procuro assim.leio.mas ouvindo o diálogo.aí na maioria das vezes o que ele falou.eu concordo com aquilo ali sabe ((P ri)) que eu eu entendi.é uma maneira de dizer pra mim mesmo assim.ah eu estou entendendo o que ele está falando ali.entendeu independente de estar lendo às vezes a legenda.

P: certo. e música?

A7: música eu não tenho usado muito não. porque primeiro as músicas hoje em dia /você não gosta muito/não tem muita letra né.é.mais é só balanço e tudo mais.não tem letra. são poucas as que tem letra pra você interessar e achar aquela letra bonita.então eu não pego muito por causa disso.

P: e:: quer dizer essa maneira.leitura e filme desde quando que você faz assim.desde quando você chegou aqui?/de leitura e filme?/é porque você colocou isso como maneira que você estuda atualmente.

A7: de filme foi mais depois que eu vim pra cá mesmo.lá na minha cidade não usava filme não.era só leitura mesmo.e as músicas de vez em quando.agora aqui não.eu trabalho com filme embora eu não vá muito ao cinema mas quando eu vou eu presto atenção nisso daí.e as músicas quer dizer.algumas.não são todas. [...]

7) A8

[...]

P: atualmente você lê *Speak Up*::...como você lê? lê tudo?

A8: não não dá.eu queria. leio o language.

P: você ouve a fita?

A8: não não dá tempo.

P: e quando você lê você lê silenciosamente. <hum-hum>

P: ouvir música.tem algo fixo determinado.uma hora vou ouvir música... como é?

A8: não.quando estou ouvindo a música e não tem que fazer nada às vezes estou ouvindo e não tem que fazer outras coisas mas quando eu estou só ouvindo então eu procuro.se tem a letra então eu gosto de acompanhar e ver as palavras que eu não conheço e saber o significado pra eu aprender e pegar o vocabulário.

P: e quando não tem a letra.

A8: aí eu só ouço e tento pegar alguma coisa.[...]

8) A9

[...]

P: você costuma ler bastante outras coisas... o que você tem lido de inglês.

A9: não tenho lido.fiz uma assinatura da *Speak Up* e estou pretendendo seriamente entrar em um cursinho e::: continuar fazer inglês. ((silêncio)) letra de música também às vezes eu pego.

P: você pega a letra e ouve junto com a música e fica lendo.aí você olha o vocabulário e tenta entender a letra <hum-hum>[...]

9) A10

[...]

P: hoje como você está estudando?

A10: revistas. *Speak Up*.<você assina ou pega de vez em quando?>pego de vez em quando

P: você lê tudo ou só o que te interessa?

A10: ((ri)) é porque é o seguinte.ler pra mim não é aquela coisa mais fácil.de ter que ficar procurando no dicionário ((unint)) então se não for uma coisa que me interessa...

P: você já tentou ler sem olhar no dicionário?

A10: já tentei.geralmente eu pego a idéia principal.ficam faltando muitos detalhes e quando eu estou olhando no dicionário eu fico sabendo assim de tudo que está falando sabe?<você gosta de saber?>eu gosto.então aí eu prefiro ficar sabendo de tudo do que aquela leitura superficial.

P: e os filmes? você está se referindo a filme com legenda?

A10: é.final de semana eu vou pra casa da sogra ver filmes.não olho legenda.tento só ouvir.chega no finalzinho do filme eu começo a entender.aí o filme acaba.[...]

10)A11

[...]

P: sua maneira atual de estudar o você tem lido atualmente.

A11: agora só leio literatura americana e mais nada.

P: e antes você chegou a ler alguma outra coisa?

A11: lia livrinho de inglês. de vez em quando pegava revista *Times* mas achava difícil... essas coisinhas assim.*Times* eu não peguei.tem muito tempo que eu não pego.de vez em quando eu pego *Speak Up* tento ler alguma coisa. eu acho o inglês difícil.mas já consigo entender muita coisa assim.

P: e ouvir música. você ouve assim e presta atenção ou você ouve e tenta pegar a letra ou..

A11: quando eu tenho tempo eu sempre tento pegar a letra entender alguma coisa.

P: só ouvindo.tentando entender.

A11: tentando entender qual que é a mensagem da música. quando eu tenho tempo isso. coisa que nos últimos tempos eu não estou tendo né? nem dormir direito eu estou tendo tempo. mas só quando eu tenho tempo que eu faço isso.

P: você tem estudado assim desde que começou o curso? <como assim?> lendo: e ouvindo música. ((A11 afirma com a cabeça)) agora você está fazendo assim. quando você começou o curso no caso você não lia livros de literatura. mas o que você fazia quando você começou o curso.

A11: estudava no dia de prova. eu e AXXX resolvia TODOS os exercícios do livro e a gente vinha fazer prova. mas a gente tinha um livrinho que BXXX dava livrinho pra gente ler. [...] aí eu lia o livrinho. mas o resto era.. exercício. refazia todos os exercícios. todo exercício que dava que mandava fazer de homework eu fazia e depois no dia da prova refazia tudo. [...] eu faço tudo. até pra estudar qualquer matéria eu estudo é assim. escrevendo porque eu acho que meu raciocínio é lento. meus olhos não são tão rápidos quanto a minha... cérebro. então eu tenho que escrever. eu memorizo alguma coisa transcrevendo aquilo. [...]

11) A12

[...]

P: você faz cópias. você colocou aqui atualmente como você faz ((P lê)) em qualquer disciplina gosto de fazer cópias.

A12: faço. tudo. passo tudo a limpo. qualquer coisinha eu passo a limpo. porque é uma maneira de você lembrar. porque você nunca deixa acumular né? passar a limpo. você sempre passa todo dia. então você lembra daquilo. aí é uma maneira de você gravar. [...] isso foi JXXX que me ensinou <é?> é. ele fala assim. pra vocês aprenderem DXXX vocês fazem isso. vocês não trazem o caderno. caderno tem que ser aquela coisa limpa organizada. então vocês escrevem depois em casa que é uma maneira de vocês gravarem e é mesmo. eu escrevo nossa. às vezes. eu sempre prova de inglês. vocabulário. eu escrevo muito aquelas sentenças do livro. sempre diálogo eu gosto de copiar sempre copio. eu estudo mais inglês copiando. [...] em qualquer matéria eu gosto de fazer. eu sempre passo a limpo. vou fazendo resumo do resumo do resumo até ler aquele negócio. aí quando eu já leio aquele negócio aí eu falo assim. não. agora eu vou estudar. aí eu pego aquela página eu já sei tudo. aí é muito mais gostoso né? [...]

12) A13

[...]

P: atualmente que material você usa pra estudar?

A13: livro. gramática azulzinha que você recomendou ((risos)) é boa! ela é bem didática. [...] mas o que eu estava olhando era o texto que eu estava olhando lá para o projeto de lingüística que é tudo em inglês. [...]

P: você vê resultados nessa maneira de ouvir música comparando com a versão em português?

A13: sim. tem várias coisas. da música já traduzi músicas assim comparativamente e muitas palavras assim eu gravei. claro que a gente não grava tudo mas uma porcentagem... por exemplo uma coisa que meu pai dizia que ele quando ele procurava no dicionário muito depois ele ficava cansado de olhar no dicionário aí

ele era obrigado a gravar palavra.gravava pra não ter que ir lá buscar no dicionário de novo ((risos)). ele me fala ele TINHA que decorar pra não ter que ir lá de novo entendeu? [...]

13) A14

[...]

P:o que você tem lido atualmente pra aprender inglês.

A14: esse ler aí foi no sentido de ((certifica-se da pergunta do questionário)) ((silêncio)) ah tá. esse ler aí foi pensando em literatura americana. aí ler bastante. nossa me ajudou muito. apesar de eu não gostar de literatura. [...] então esse ler aí é nesse sentido. no caso de ouvir música também.às vezes uma música que eu estou ouvindo presto bastante atenção tentando entender alguma coisa.[...]

APÊNDICE 6

Transcrição de uma entrevista típica

P: a primeira coisa que eu queria te perguntar::era se você::já.se você já estudou alguma outra língua além do inglês.

A7: não.

P: nem francês?

A7: não. aqui na escola sim.francês. /tá/são dois anos. são quatro períodos./tá/que eu estudei.

P: você gostou de ter estudado francês?

A7: no princípio eu gostei.achei diferente.que era coisa nova /é/que eu nunca tinha visto. aliás eu vi francês na 6ª série primário /hum-hum/ aí até gostava na época. mas eu só adqui- a única coisa que eu consegui adquirir no francês no aprendizado foi a leitura /hum-hum/ a pronúncia. mas eu não entendia assim a gramática muito bem.achava muito complicado os verbos principalmente muito complicado /hum-hum/ e isso começou também a::: atrapalhou meu aprendizado de inglês.porque como eu não falo inglês ainda...er...não domino a língua fluentemente.então o aprendizado de uma outra língua começou a ser obstáculo pra mim.aí eu comecei a ficar dividido entre o francês e o inglês.aí às vezes.er...igual por exemplo na hora de falar yes eu falava oui.ou às vezes na hora de falar oui eu falava yes. trocava sabe-((unint))

P: aí você achou que isso prejudicaria o aprendizado de inglês.

A7: eu acho que prejudicaria pelo fato de eu não est..et.. pelo fato de eu...er...não estar dominando ainda o inglês.

P: você acha qui:::aprender duas línguas ao mesmo tempo não seria bom então nesse caso pra quem não-

A7: pra mim não foi uma experiência muito boa /ah tá/ pelo menos pra mim né.a experiência pessoal que eu tive não gostei não. foi por isso que eu larguei o francês de lado. passei para licenciatura e deixei o francês /hum-hum/ fiquei só com o inglês. que eu penso assim. eu quero aprender o inglês PRIMEIRO.pra depois que eu estiver SABENDO inglês mesmo me dedicar a um outro idioma. que senão fica difícil você trabalhar com duas línguas ao mesmo tempo sem.sem saber:::dominar.

P: <pois é> você já conversou com alguém do bacharelado? porquê eles fazem isso né? eu queria saber também. essa coisa às vezes eu fico pensando. como é que é que eles::eles::vêm isso né. porque eles fazem duas. quer dizer. pelo menos até o quarto ano. né. não sei se vai continuar assim. eles estão querendo

A7: <não eles também> eles também sentem essas dificuldades. só que como eles não gostam de licenciatura porque não querem dar aula resolveram continuar no bacharelado. quer fazer bacharelado mas também sentem isso /hum-hum/ igual a AXXX por exemplo. aquela vez lá no shopping né. ela fala muito bem o francês. gosta do francês. gosta de inglês também. se dá bem no inglês. tira boas notas em inglês. mas ela: a gente vai conversar alguma coisa em inglês com ela ela fala quase tudo em francês... quer dizer o aluno acaba assumindo uma preferência por um idioma ou outro/é/ no caso ela escolheu o francês. embora ela continue a estudar inglês de vez em quando

P: é::esse negócio é uma coisa que dava pra ver também... outra pesquisa isso aí./hum-hum/tá certo. er...a...a outra coisa aqui. que a gente poderia falar era::...deixa eu ver aqui. quando eu perguntei. a::como você estudava para as provas ((professora olha folhas do questionário)). espera aí deixa eu só voltar aqui porque você também não lembra e eu tenho que olhar também.

A7: não acho que eu lembro sim. eu acho que eu deixava tudo pra última hora

P: é...mas é isso aqui ó. ((lendo))o fato de eu gostar da: muito do idioma me ajudava/exato/bastante na aprendizagem. então você acha que::er...quem gosta do::do::idioma já fica mais fácil assim...seria..ele não precisaria se dedicar tanto?

A7: ah..no meu caso foi assim. porque quando eu comecei a fazer cursinho de inglês eu não tinha noção NENHUMA porque o inglês que eu conhecia era o inglês de escola

P: você começou fazer cursinho quanto tempo depois da escola pública.

A7: er..dois anos depois. depois de dois anos depois de formado no 2º grau.

P: ah. então você fez escola pública toda=

A7: <fiz escola pública>

=depois que você fez-

A7: <depois que eu fiz cursinho>

P: desculpe interromper mas você disse que na escola pública você não gostava do inglês

A7: é porquê::não aprendia nada..por isso que eu não gostava.

P: e como é que você foi:::

A7: <gostar na escola?>

P: é.não.gostar não.como é que veio a idéia de você fazer cursinho então?porque você não gostava.então como é que você procurou um cursinho.

A7: ah...er...aquilo que eu já coloquei.é questão de:::=

P: <necessidade>

= necessidade de aprender o idioma/tá/ de se posicionar melhor na sociedade.até status mesmo./isso/e. /ah tá/ e eu achava interessante falar um outro idioma.

P: tudo bem.aí você foi e procurou

A7: aí eu fui e procurei um cursinho /hum-hum/ e comecei a estudar.

P: tá.espera aí. ((lendo anotações no questionário)) ((unint)) no seu caso então foi assim.porquê.só repetir aqui.você gostava.né no cursinho.aí você achava:: quer dizer.o que você via no.em sala de aula era diferente.não precisava de você estudar mais em casa.

A7: não.eu estudava em casa /tá/ mas não estudava assim TANTO como tinha alguns outros alunos lá que estudavam. se matavam de estudar porque tinham dificuldade. eu comecei a perceber que quando eu comecei a gostar do assunto eu fiquei sentindo mais a facilidade pra aprender.e os professores lá aonde eu estudava eles tinham assim uma dinâmica muito boa com os alunos.eles eram assim bem.. tinha a minha professora que se chamava MXXX=

P: <essa eu você sempre fala>

=é.essa minha primeira professora ela era bem jovem sabe.assim morou nos Estados Unidos também.foi pelo AFS.ficou lá um ano lá e tal.então ela era assim.muito dinâmica.muito alegre brincalhona sabe.deixava a turma assim à vontade.então isso.er...criava na gente aquela expectativa sabe de querer aprender por causa do ambiente./hum-hum/ aí eu comecei a gostar.comecei a simpatizar pela matéria e:: fui pra lá sem saber nada.mas assim em pouco tempo eu senti que eu adquirir uma bagagem muito boa.mas assim em função do ambiente.do modo como ela introduzia o assunto.sabe /hum-hum/e comecei a gostar.aí...daí em diante eu comecei a gostar do inglês e::fui com aquele objetivo.não.é isso que eu vou seguir. quero aprender isso daqui /hum-hum/sabe? e foi assim.

P: tá.e:::então você acha que o:::ambiente né de aprendizagem é importante na aprendizagem.eu diria assim ele é fundamental pra sua=

A7: <pra mim foi> pra mim foi.pra mim foi.pra mim

foi importante.porque a nossa turma era uma turma de:::acho que-

=é você coloca aqui várias pessoas.várias idades/é/ isso foi importante/é muito homogênea/

A7: tinha uma senhora lá que ela devia ter uns 50 anos por aí. estava no meio da gente lá. quer dizer. tudo garoto praticamente né e ela lá. já tinha pessoas casadas sabe. gente assim que tinha empresário no meio também. dono de transportadora. então quer dizer. você tinha níveis diferentes. níveis sociais diferente e níveis de idade diferente. mas só que chegava na hora da aula todo mundo era igual. isso que eu gostava na turma. sabe. todo mundo conversava com todo mundo. ninguém ficava com er:::preconceito com ninguém. sabe. pessoal brincava. tudo assim dentro do assunto. sem fugir daquele assunto que era colocado pelo livro. e era muito bom...o livro que a gente seguia na época era aquele a série //Strategies// e eu gostava muito desse livro na época. todo mundo gostava. ninguém reclamava do livro.

P: tá. er. deixa eu só.. aqui. mas. comparando um pouco. né.. er... esse::: essa variedade de pessoas e tal. er::: bem diferente então daqui né? porque aqui todo mundo você já sabe que todo mundo é aluno=

A7: <é tudo estudante né>

=e aí vão falar a mesma coisa. ah que que você fez e tal. não sei o quê. ah não fiz nada. /hum-hum/ ((P ri))

A7: e interessante assim que lá cada um tinha um objetivo diferente em aprender inglês/ah/igual por exemplo. o cara lá que era empresário ele queria aprender porque ele era empresário ele precisava saber inglês porque ele lidava às vezes com gente de fora. sabe. a outra lá que tinha. essa senhora de 50 anos. ela também queria aprender porque embora ela não fosse empresária mas o marido dela era empresário e ela de vez em quando viajava com ele pra fora do Brasil. então igual uma vez ela fez uma excursão na Europa ela ficou 24 dias na Europa ela não sabia nada de inglês. aí ela entrou no cursinho e começou a aprender. e está no cursinho até hoje /é?/ até hoje ela está lá. mas ela tem mais dificuldade em aprender um pouco /ah/ mas é assim super esforçada. e está lá. assim. muitos já saíram. já fizeram a prova do:do:Cambridge e passaram conseguiram diploma e estão trabalhando em outro lugar sabe e outros estão lá. no caso dela por exemplo. então assim. cada um tinha um objetivo diferente em aprender inglês. ela queria aprender por causa das viagens porque ela achava que ela tinha idade de aprender ainda que ela...ela embora ela tivesse 50 anos ela tinha assim um espírito super jovem e queria aprender coisas diferentes /hum-hum/ né. esse cara que era empresário ele queria aprender porque ele não sabia nada e queria adquirir mais um conhecimento mais uma bagagem cultural também né. então cada um tinha um objetivo diferente no cursinho. só que um objetivo assim diferente pra cada um mas que no final=

P:

<era a mesma coisa>

=se resumia tudo em um só.

P: que era aprender a língua.

A7:<é aprender o idioma>

P: é:::mas então.é quer dizer.pra você foi fundamental essa questão do ambiente /foi.foi.foi.muito bom/ pelo que percebi né?eu acho assim sempre nas suas respostas voê sempre toca nessa questão do ambiente do professor.de ter um ambiente:::prazeroso./hum-hum/então diríamos assim que a aprendizagem teria a ver com o fato de você sentir prazer por aprender alguma coisa/isso/ se você não tem isso fica difícil

A7: <é. e isso também..essa questão do ambiente me influenciava também. é porque os meus professores os donos da escola onde eu estudava=

P: <eram seus amigos>
 =eles eram professores::no.er...também. eu já os conhecia do colégio do 2º grau que eles foram meus professores no colégio onde eu estudava./hum/quer dizer eu já os conhecia já.há bastante tempo.quando eu fui me matricular na escola eu já sabia quem eles eram /ah é?/eles já me conheciam.ah esse aqui é o LXXX ele foi meu aluno tá...excelente pessoa não sei que lá.então eles já chegavam já existia aquele entrosamento.não precisava de construir um entrosamento.já existia.então assim.ficava mais fácil da gente...er... se interar com a turma./hum-hum/ e eles eram assim super dinâmicos sabe.eles são assim super:::er...sabe pra frente....sabe esse tipo de pessoa que é assim muito::: como é que eu vou dizer /pra cima.pra cima/é.estão sempre alegres.sempe sorrindo.você chega.oi como é que tá.tudo bom? sabe? assim.igual toda vez que eu vou lá na minha cidade por exemplo eu faço uma visitinha lá na escola.e é a mesma coisa. pergunta como é que tá aqui. como é que tá indo. e por aí fora vai.

P: aqui.mas esse professor aí que:: que era dono da escola um era aquele professor chato que você fala na escola pública não né?

A7: não.esse aí já é.foi no 1º grau.

P: ah.eles foram professores seus no 2ºgrau.

A7: é.esses da escola que estudei foram no 2º./tá/ esse chato ((risos)) era do 1º grau. ((P ri)) eu digo chato porque:::ele é assim.ele falava inglês.morou fora sabe.ficou um..tempão fora.morou nos Estados Unidos.falava inglês muito bem.sabia inglês.quer dizer.não era o tipo de professor que trabalha em escola sem saber o inglês.como é o caso da maioria.ele SABIA.só que eu não gostava da didática dele.ele era assim muito SÉRIO na sala de aula.não era brincalhão.sabe. então eu não gostava daquele jeito dele.ele era sério demais.sabe.então.acho que aquilo podava um pouco o entusiasmo da turma.e ele era assim.(passava) as lições e:::corria muito com as lições.sabe.não deixava a gente acompanhar.dava aquela coisa assim jogava aquele programa e a gente tinha que engolir aquilo e pronto.então eu não aprendi nada./hum-hum/(o livro era um livro assim) tinha muita ilustração mas era um livro muito chato sabe?/certo/

P: pois é.aí você usa até inclusive uma expressão aqui que eu queria que você falasse um pouquinho.que você achava o inglês difícil de pedante ((silêncio))

A7: difícil e pedante não?

P: não.não.você colocou de pedante /uai/espere aí.onde está.escola pública. ((P lè)) quase não estudava.aqui. em escola pública eu achava o inglês difícil de pedante.

A7: ah não.isso aí eu escrevi errado./é?/difícil e pedante./ah é?/ é. /ah tá.ah tá/isso aí eu que escrevi errado.não fiz a revisão da leitura.

P: e pedante.então você achava pedante porquê? por causa desse cara?

A7: por que era cansativo e por causa dele também.por que assim eu via que meu esforço.por mais que eu fizesse..mesmo que fosse um pequeno esforço.eu não conseguia aprender muita coisa então minhas notas nunca eram boas nas provas.

P: parecia que havia um bloqueio.

A7: é.e tudo assim baseado na na tradução./ah é?/o aprendizado era tudo em cima da tradução.tudo era traduzido./é?/ ((unint))

P: ué.mas ele não falava inglês e tudo mais?

A7: falava.mas só que pra turma.como a maioria do pessoal não sabia inglês.nesse colégio estadual ((unint)) então assim.a aula girava toda em português. o assunto era colocado em inglês.ele lia tudo.mas o que a gente ia aprender.ele dava aquelas listas de vocabulário com relação à lição né.com as traduções das palavras ali a gente estudava em cima daquilo.então não aprendia na verdade muita coisa=

P: <ele era brasileiro ou americano>

=brasileiro.

P: ah tá.hum-hum.então. ainda nesse.já entendi esse inglês pedante aí né... você não sentia vontade de aprender.eu acho que você..não sei se você menciona aqui.ah é.você estudava e se esforçava somente pra passar./pra passar.justamente/você não aprendia /hã-hã/e você decorava as coisas.

A7: decorava as lições vocabulário fazia tudo isso.

P: ((ri)) e porque que você decorava.porque você não gostava ou porque as provas eram desse jeí-((unint))

A7: porque como eu não conseguia entender o assunto como era realmente eu achava que pelo::pela...como que se diz.decoreba né? seria mais fácil.por que mesmo que eu não entendesse.pelo menos estava tudo guardado na minha cabeça.os assuntos relacionados aquela lição que passou /certo/ então ficava mais fácil de chegar na hora da prova e colocar aquilo ali.mesmo que às vezes eu colocasse alguma coisa decorada no momento errado que não era a hora certa da resposta mas pelo menos eu sabia que estava fazendo alguma coisa./hum/quer

dizer já que eu não conseguia aprender mesmo pelo método tradicional então eu decorava.

P: mas e qual que seria esse método tradicional?

A7: ah o método que eu..que a gente conhece hoje é.esse=

P: <método seu>
=método de aprendizagem que a gente utiliza hoje que seria o quê.er::listening.er::writing.er.speaking.que seria esses três tipos de métodos que a gente tem no aprendizado de uma língua estrangeira.porque a gente não trabalhava com listening. o speaking assim a gente fazia aquela leitura.mas era aquela leitura superficial.ele mandava a gente ler só para:só por ler.só pra ter uma participação da gente.senão ninguém lia.sabe.ele não mandava escrever nada.fazer parágrafo nada a não ser na hora da prova.o exercício era só assim de perguntas e respostas.então era coisa assim muito simples que não dava pra passar pra gente um conteúdo mesmo assim consistente./hum-hum/aí a gente só tinha desaprender mesmo.

P: tá.agora deixa eu só ver aqui.porquê lendo assim.isso não é só o seu não né. será que eu poderia dizer que tipo assim.quando um aluno gosta da matéria.ou do.é da matéria.ele estuda pra aprender.e quando ele não gosta ele estuda pra passar /hum-hum/ utilizando-se da decoreba.você acha que::esse raciocínio é mais ou menos o raciocínio que os alunos seguem ou você...seguiu...sei lá.

A7: eu acho que sim./é?/eu acho que sim.

P: pelos comentários que você ouve das pessoas/hum-hum/dos alunos aí/isso/ah.vou fazer para passar /isso/ decorar tudo/justamente/.

A7: ah.igual a V por exemplo.tem um exemplo aqui.

P: a V do cabelão?

A7: a de óculos.que é casada.que faz inglês com você.ela mesmo já falou que não gosta de inglês.

P: de óculos./uma clarinha/ah...sim.

A7: ela mesma.ela é um caso por exemplo.igual ela frequentava monitoria no início.frequentou::acho que um mês só.logo que (começou monitoria) era interessada fazia pergunta e tal.mas depois desinteressou.ai ela fala que ela não gosta de inglês mesmo e estuda pra passar só porque ela precisa de passar na disciplina porque é uma coisa obrigatória.quer dizer.então tem casos assim que os alunos estudam porque precisam de passar por aquilo ali.não porque eles QUEREM passar por aquilo ali.porque eles gostam.

P: e a decoreba é uma maneira de sobreviver-

A7: <é uma maneira de:::> pelo menos assim. eles não vão perder com isso. eles não vão aprender nada. mas pelo menos vão passar por aquelas etapas.

P: eu fico imaginando assim. tipo assim. decoreba. aí parte assim na cabeça. tchum. entendeu. passa aqui e sai lá do jeito que entrou /isso/ agora quando /não fixa né?/ é. agora quando você aprende a coisa entra /e fica/ e tem algum mecanismo aqui e aí sai uma coisa diferente do que entrou né?

A7: igual por exemplo a minha experiência que eu tive quando eu decorava. eu decorava assim o tempo de fazer a prova depois esquecia aquilo e não repetia aquilo mais na minha memória e a partir do momento que eu comecei a aprender era diferente. eu comecei a gostar. aí aquilo ficava na minha cabeça porque. por eu gostar daquilo. parece que tem um arquivinho lá.. a gente tem dois arquivos na cabeça. um pra coisas decoradas e um pra coisas que você gosta realmente. ((aluno ri))

P: mas esse arquivo pra coisa decorada não fica não uai.

A7: não fica. justamente. é um arquivo assim que você acaba. vira um arquivo morto depois. /ah tá/ justamente.

P: gostei ((risos)) nós estamos fazendo uma imagem ótima aqui. estou gostando disso.

A7: é.. e o.. e o outro não. quando eu vi. igual por exemplo quando eu comecei a fazer o cursinho que eu vi que eu estava gostando de inglês eu mesmo ficava surpreso com o meu progresso. professora chegava pra mim e falava. nossa LXXX você (tá indo) muito bem. eu mesmo me surpreendia porque eu começava a lembrar dos tempo de antes. quando estudava inglês na escola e não sabia nada e fazia comparação com aquele tempo no cursinho. falei gente. estou progredindo mesmo. aí eu assim. eu me empolguei tanto que eu achava que só com o cursinho eu ia conseguir sair dali falando o inglês fluentemente /hum-hum/ da minha empolgação. só que não é assim né.

P: da minha empolgação ((P ri)) ok. /não é assim/ agora::: e aí você diz. quer dizer. você decorava e tal e fazia a prova. mesmo assim. você não tirava nota boa na prova. a decoreba. é isso que você quer dizer. a decoreba não dava certo.

A7: não. não dava certo.

P: é? ((P ri)) então a decoreba não era. er. um meio=

A7: <não é um método muito::: ((silêncio)) er. eficiente.

=<eficiente>

A7: é.ah.porque.tirava nota baixa porque às vezes eu decorava o assunto mas chegava na hora da prova dependendo do tipo de questão que ele dava uma resposta decorada não servia.tinha que ser uma resposta pessoal.aí você colocava uma coisa decorada não dava sentido com a resposta.às vezes você achava que estava dando certo porque er:::intuitivamente ou não parecia aquela resposta ali..pelo fato de você não saber nada mesmo...estava tudo decorado.parecia que estava tudo encaixando com aquela questão e na verdade não estava.tinha que ser uma coisa pessoal.uma resposta mais sua.aí é onde não dava certo.então na maioria das vezes eu tirava nota baixa nas provas mas dava pra passar.mas ficava com notas baixas.

P: e isso também.essas notas baixas te desestimulavam um pouco.=

A7: <desestimulava>

=né?porque esse negócio de nota né? o aluno fica muito:::er.tirei nota baixa e cada nota é um negócio/é/como se puxasse ele pra baixo né?

A7: interessante que na época também quando eu fazia.er.estudava inglês na escola.tipo assim.meus pais eles não como é que eu vou dizer.eles não olhavam para carteirinha da gente.ver nota e tudo mais.ver as notas vermelhas e tal.tinha que assinar essas coisas.mas assim naquilo que a gente tinha mais dificuldade igual por exemplo no caso de inglês por exemplo matéria.também que era um outro campo.mas vamos supor inglês...eles não incentivavam assim o estudo daquilo ali mesmo porque eles também não sabem né.pra eles também é até.pra o grau de instrução que eles tiveram.pra eles seria difícil eles falarem.ah estuda inglês que inglês vai ser bom pra você.quer dizer como que eles iam dizer isso pra o filho se eles não sabiam isso pra eles./é/aí que que aconteceu er.levei o inglês na escola toda.durante a escola toda escola pública com:::((silêncio)) como é que eu diria.levando por levar.porque era uma disciplina que fazia parte do curso e teria que ser estudado né?é aonde eu te falei que eu estudava só pra passar.QUANDO eu formei depois de dois anos que eu adquiri uma mentalidade diferente e tal aí que eu fui pensar no inglês como uma disciplina diferente da que é oferecida em sala de aula na escola pública /hum-hum/ aí que comecei a ver inglês de uma outra maneira onde eu comecei a gostar do..da língua.aí comecei a estudar.quer dizer.er...depois disso é que meus pais vieram.er..falar pra mim que estava sendo bom eu estudar inglês né? que eu estava...eles viam em casa às vezes eu estudando.às vezes eu fazia.eu treinava leitura em voz alta.ficava lendo aqueles textos lá.eles não entendiam nada.sabe.às vezes eles zombavam de mim.eles ficavam brincando comigo.mas eles começaram a ver que eu estava interessado nãoa coisa nova diferente.que ia ser bom pra mim futuramente./hum-hum/aí sim que eles começaram a incentivar mais.quer dizer na época da escola não..só depois quando eu já estava já né....como se diz..é...dono do meu próprio nariz é que eles começaram a-

P: também pela época eu acho.quer dizer hoje o mundo cada vez está menor e não há.quer dizer não sei em lugares muito distantes mas qualquer pai hoje.ah tem que fazer isso.tem que fazer aquilo né.mas a época que nossos pais..que eu sou da mesma idade que você.minha mãe também não tem nada a ver né.fui estudar inglês aqui. ahn..voltando aqui um pouquinho é.. no cursinho a maneira que você estudava é..no cursinho a maneira que você estudava né..você diz que lia os textos e os exercícios né?/hum-hum/ aí eu queria que você falasse um pouquinho se você lia esse textos em voz alta né como era essa leitura? isso.primeiro.depois eu volto na outra.

A7: eu lia em voz alta.

P: você lia em voz alta. os textos do cursinho./é/esses textos do strategies./isso/

A7: eu lia em voz alta e lia com os olhos também./tá/ a maioria das vezes eu lia em voz alta que eu queria ouvir minha própria pronúncia/hum-hum/então eu lia em voz alta./tá/ficava em casa sentava lá na mesa e ficava lendo em voz alta.

P: e os exercícios vo lia também os exercícios ou você fazia os exercícios.

A7: não eu fazia.às vezes eu lia mas eu fazia os exercícios.

P. os exercícios que a professora pediu pra fazer em casa.

A7: é.os exercícios eles eram lidos na sala de aula.

P: ah sim.tipo corrigindo né?

A7: é.ela chegava pra corrigir.mandava cada um ler o seu.aí a gente lia.uma coisa que ela fazia muito com a- =

P: <mas>

=gente também eram leitura de textos.vamos supor./em sala/é.em sala.tinha um diálogo no texto.um diálogo.ela dividia o diálogo em parte cada um fazia um papel naquele diálogo e lia várias vezes até que todo mundo lesse em sala./ah é?/é.mesmo que o diálogo tivesse acabado mas a gente começava o diálogo de novo até que todo mundo lesse. a gente sempre fazia isso.e toda aula praticava leitura.

P: e:::os exercícios você.você fazia os exercícios que ela pedia ou você fazia outros exercícios além do que ela pedia.

A7: não.os exercícios que a gente fazia era só relacionado a-

P: caderno de exercício.

A7: é.caderno de exercício.às vezes ela passava pra gente assim material extra.igual uma vez a gente chegou a trabalhar no discoveries aquela série.aí nós trabalhamos no livro 3 e no livro de exercício 3.só com isso também por causa do nível que a gente já estava atingindo né.a gente já estava quase que terminando o básico já.então ela deu esse livro pra gente que era um livro assim mais relacionado ao básico. foi o único que fugiu a série strategies.o resto foi tudo da série.

P: mas você não fazia o exercício de novo não né?você só fazia exercício tipo assim esse exercício aqui é pra fazer.quando você ia estudar né?/hum-hum/então não tinha esse negócio de ah vou fazer esse exercício aqui de novo.porque tem aluno que faz.

A7: <não.não.fazia uma vez só>/tá/ às vezes quando chegava na época de prova.que ela dava prova no cursinho.sempre tinha prova./sim/tinha nota e tudo.então quando chegava na época da prova eu pegava o livro e:::não refazia mas olhava os exercícios de novo.tentava entender a gramática.

P:<só olhava>

A7: é. e na época eu não tinha gramática de inglês.a gramática que a gente aprendia era embutida com as lições./isso/então.assim.eu não estudava gramática separadamente/hum-hum/então o...a maioria das vezes o que a gente aprendia era:::intuitivo.vinha junto com as lições.você assimilava aquilo com as lições.eu não sabia explicar.ah isso aqui é formado dessa maneira por causa disso e disso igual a gramática explica por exemplo.o present continuous é formado assim assim assado.tem um livro lá de regrinhas e tudo mais.só que eles não se prendiam tanto aquilo ali.eles se preocupavam mais em passar o conteúdo e fazer com que a gente aprendesse através daquele conteúdo ali sem ficar agarrado muito em gramática.porque não sei parece que as pessoas tem um medo de que a gramática torne o assunto desinteressante /hum-hum/.e dependendo da maneira como é passada fica desinteressante que é uma coisa cansativa /hum-hum/ e a gente aprendia assim.eu fui aprendendo dessa maneira.

P: e aí você diz aqui é que você fazia isso lia os textos e exercícios sem contudo deixar que isso se tornasse uma tarefa árdua/hum-hum/.como assim.tornar..que que é essa tarefa árdua.

A7: é:::porque eu não:::como eu vou dizer...eu estudava o suficiente pra...o que eu achava que era suficiente pra eu aprender /sim/ eu não ficava me MATANDO em cima daquilo ali igual tinha outros alunos que tinham mais dificuldades ficavam ali sabe esquentando a cabeça falando que não estava entendendo.estava com dificuldade /entendi/ eu estudava assim.o que era para eu aprender e pronto.eu aprendi?então aprendi.não ficava mais forçando aquilo ali.

P: entendi.e::agora.ainda na escola pública voltando um pouquinho também a respeito dessa maneira como você estudava.acho que você falava assim. (P lê).a partir de decorações feitas em série com palavras e vocabulário ou mesmo textos que às vezes se tornavam muito maçantes para se conseguir decorá-los.como que era essa decoração feita em série?isso é alguma maneira diferente de..

A7: não.igual por exemplo.primeira coisa que eu decorava era vocabulário.que ele dava um texto passava uma lista de vocabulários.aí eu decorava os vocabulários todas as palavrinhas lá.isso aqui é isso.isso é isso.e assim por diante /tá/até decorar tudo.depois eu tentava decorar os textos/porquê?/ porquê caía o texto na prova? porque ele tirava do..é da..dos livros pra poder colocar na prova.então ele::usava os textos em sala de aula.às vezes ele não usava o texto todo.usava só um trechinho que ele achava que interessava mas usava sempre alguma coisa do livro.e o livro era de autor brasileiro também.por aí.aí ele usava textos e eu decorava.questionários por exemplo.quando tinha questionário sobre o texto e a gente já tinha feito as respostas em sala de aula e já tinha corrigido.decorava aquelas questões também.por isso que eu falo em série.que eu decorava uma coisa de cada vez.sabe.até:::guardar tudo.

P: e:::como é que é..textos maçantes..havia alguns textos que eram muito maçantes para conseguir decorar.

A7: você tinha..que. às vezes era assunto assim chato né.igual por exemplo.às vezes tinha esses textos de horas por exemplo de:::dia de semana.só tinha: não tinha outra coisa a não ser aquilo.então não tinha conteúdo /é/era só aquela coisinha idiota.assim aqueles diálogos vazios.sabe./é.que horas você vai?tal hora/é.tipo assim.só com horas.ficava aquela coisa chata.cansativa sabe.aí eu achava maçante nesse sentido porque não era uma coisa diferente.mais aquela coisa especifica ali.

P: certo.bom..er..agora eu queria fazer uma pergunta sobre uma coisa que a gente ouviu muito...nós mesmos aqui já comentamos nas nossas reuniões de monitoria.mas eu queria entender um pouco mais isso que que as pessoas querem dizer.então eu vou te fazer uma pergunta e aí você vê:quando você chegou aqui você considera que você tinha base?uma base boa?

A7: considero.

P: considera.então quer dizer.essa base seria você saber a língua? o que que seria essa base.quando a gente fala assim. ele tem base.que que é?

A7: base pra mim é saber o básico.o elementar.o que é essencial.

P: e o que que seria essencial na língua.

A7: pra mim o que aprendi como essencial é por exemplo se me jogarem lá fora ((P ri)) /se me jogarem lá fora/no..lá..no exterior eu vou saber me virar /é?/entendeu?porque...porque eu vou ter um básico.eu tenho um..adquirir um certo nível de:de:de:conhecimento que vai ser suficiente para que eu possa viajar pra um lugar lá e saber:é.me sair de alguma determinada situação.sair entrar daquela situação.quer dizer dependendo da situação é claro.quer dizer.mas o básico já vai facilitar para isso daí.e o que eles pedem na prova por exemplo do vestibular por exemplo é o básico.eles não pedem outra coisa além disso.

P: então é por isso que eles falam não tenho base pra vestibular. não deu base pra vestibular.

A7: é.eu vejo dessa maneira.

P: vê dessa maneira.quer dizer não saber o básico.mas esse básico é muita coisa.

A7: não.o básico é.eu acho que o básico é muita coisa.igual por exemplo.estudei o básico em 4 anos.4 anos e meio./é eu pensei que/eu acho que é muita coisa.

P: pensei que esse básico essa base fosse alguma coisa assim.não tem base.saber talvez nem tanto.mas eu acho que eu estava enganada.

A7: não.básico pra mim é saber a base /base/ ter a base.saber o essencial de uma língua estrangeira que é o que a gente aprende.é cumprimentar.ah dizer como você está.saber olhar as horas.a:pedir alguma coisa no restaurante.a ir no banco.pedir informações no meio da rua.quer dizer coisas assim.situações do dia-a-dia./certo/é isso.assim aqueles diálogos mais complicados aquelas coisas assim do dia-a-dia.

P: e o pessoal que chega aqui não sabe isso ou..não tem base.

A7: é os que não tem base não saberiam isso.creio que sim.

P: é porque o pessoal fala assim.uma base boa.não tenho uma base boa.né? não ter um base muito boa então significaria não saber esse básico bem/é/pode até ter visto o básico.

A7: é.ou pode..também tem outro caso.se a pessoa falar não tenho uma base boa pode estar se referindo também ao fato de que não adquiriu um:: curso adequado para poder aprender aquele idioma então quer dizer.não teve uma base nesse sentido..quer dizer foi um curso fraco..um curso ruim.isso e outras coisas/sim/pode ser nesse sentido também eu acho.não só na questão de adquirir o básico do inglês..mas..porque acho que básico e base é diferente./ah é?/pra mim são duas coisas.

P: então vamos continuar nesse assunto aí.porque.er:eu perguntei ter uma base.você diz saber o básico.

A7: sim.mas só que por outro lado pode ser diferente também/tá/porque acho que o básico se refere a: às questões básicas do idioma /certo/ e base se refere aquela estrutura que você (recebeu).acho que base seria isso.o tipo de ensinamento que você recebeu.

(FIM DO LADO A DA FITA)

LADO B

P: pra você seria também a estrutura/isso/por isso esse nome base.quer dizer.o ensino que você teve.

A7: isso.a maneira como você aprendeu como foi te passado aquele assunto seria base e BÁSICO er::já é mais direcionado ao idioma em si mesmo e não à maneira de ensinar.

P: tá.só que ninguém fala eu não tenho básico né? /é/você fala //não tenho base//

A7: às vezes eles falam confundindo a coisa porque eu acho que é diferente.porque sempre como eu me referia a..a./não tem base/er::como é que eu vou dizer/básico/ eu falava básico mesmo.nunca falei base/hum-hum/sabe.

P: é.mas aqui..quer ver..você usou base né..todo mundo usou mas..é..deve ser no outro sentido./é pode ser/ espere aí.deixa ver onde é que é ((P procura no questionário)) foi depois da..acho que foi no cursinho...espera aí..aqui ó. ((P lê)) normalmente é esperado do aluno-calouro. é na expectativa do curso de letras.que ele já tenha uma boa noção.aí você pôs entre aspas.base do idioma.sem o qual ele não pode acompanhar efetivamente o curso.aí depois você volta.e isso poderá decepcioná-lo um pouco caso ela não tenha uma base boa. /hum-hum/entendeu?

A7: é.eu me referi base aí já no sentido do/de estrutura/não.eu coloquei no conhecimento mesmo.conhecimento da língua.quer dizer.seria o básico da língua./tá/coloquei nesse sentido.acho que pode ser usado pra as duas coisas.mas ((unint))

P: é.é isso que eu queria saber.tá.agora aqui L aqui eu fiz essa questão aqui de concordo ou não concordo e tal só para questões de::poder::contabilizar e tudo mais.mas eu gostaria que você comentasse um pouquinho só cada uma dessas aqui né.então por exemplo essa primeira.para se aprender a ler em inglês deve-se traduzir palavra por palavra para o português.você não concorda com isso.você acha que tem que ler::como.

A7: é..igual por exemplo..a experiência que eu tenho na no colégio por exemplo na escola pública/hum-hum/eu decorava.traduzia tudo que tinha vocabulário mas não aprendia nada.não aprendia.no cursinho por exemplo já não tinha isso.professor dava tudo em inglês em sala de aula.era só inglês.o português SÓ quando necessário mesmo.quando o pessoal não estava entendendo mesmo.o tempo todo era inglês, inglês, inglês.ai eu comecei a me acostumar com a idéia de ver somente inglês e esquecer o português de lado.é a questão de fazer o aluno aprender a pensar em inglês.não em português./hum-hum/ai foi onde eu coloquei que discordo dessa questão.que não dá pra aprender realmente.

P: aí por isso que você coloca.

A7: senão a gente acaba aportuguesando o inglês.

P: e aí por isso que você coloca não se deve usar português em sala de aula/é.também./se você quer aprender inglês.

A7: só se necessário.é o que eles faziam.só falava.era tudo::em inglês.quando eu não sabia falar alguma coisa que eu queria me expressar e não sabia falar eu não tinha outro jeito.apelava para o português mesmo.mas só quando precisava.fora isso assim. à toa à toa não.sabe.

P: hum-hum.tá.e esse aportuguesando inglês você acha que é::

A7: pensar em português e falar em inglês.igual às vezes a gente constrói uma frase em inglês e tá totalmente aportuguesada.não é inglês ((unint))

P: <você acha.já entendi o que você quis dizer> você acha que você ficar falando muito português em sala de aula isso aconteceria.

A7: aconteceria.prejudicaria.

P: então.na sua opinião logo a partir do iniciozinho já tem que falar tudo em inglês.

A7: em inglês.porque quando eu cheguei lá no cursinho.volta lá no cursinho de novo./não tem problema/quando eu cheguei no cursinho.er:eu fui pra lá sem saber nada.não sabia nada.porque eu não aprendi nada na escola antes.e já no primeiro dia a professora assim ela só se introduziu falou o nome dela em português e tal e tal.como que seria o curso.mas na hora que ela fechou isso daí ela falou.agora ACABOU português.((P ri)) e começou a falar inglês.claro que muita coisa eu não entendia.muita coisa não.acho que eu não entendia nada sabe.igual por exemplo a questão do.do.do aportuguesar.uma vez ela marcou um homework e eu me lembro disso direitinho.ai ela escreveu assim.homework.vocês vão fazer assim.ai eu escrevi assim for house.para casa.ao invés de escrever homework/hum-hum/a palavra correta é homework.eu escrevi for house.depois ela corrigiu.não é for house é homework.e explicou porquê.né.quer dizer.e essa

questão do português. aí..e ela só falava inglês com a turma já desde o primeiro dia de aula.

P: tá.e aqui você acha que pra se aprender inglês você deve fazer algo mais além de ir às aulas e prestar atenção.

A7: hum-hum./você tem que/esse algo mais quando eu coloquei aí eu pensei assim.

P: quer dizer aqui não tá escrito algo mais. isso foi minha frase. desculpe né. ((P lê)) para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. o importante é ir às aulas e prestar atenção né. aí fui eu que mudei aqui mas pode falar o que você ia falar.

A7: não. aí está falando dispensável. eu acho que é indispensável. aí é dispensável o quê. estudar em casa.

P: é indispensável estudar em casa. quer dizer. você tem que estudar em casa.

A7: tem que estudar em casa. é indispensável. tem que estudar. né. só a sala de aula também não resolve. a não ser que você já nasça com aquele dom de aprender uma língua estrangeira. tem gente que fala uma duas três línguas poliglota depois. tem facilidade. quer dizer-

P: aí você acha que essas pessoas não estudam em casa.

A7: não. eles estudam mas eles tem mais facilidade então às vezes eles não estudam tanto como outros né. acontece isso. mas acho que tem que estudar em casa sim. não é só em casa mas estudar também coisas fora. igual de vez em quando eu pegava um artigo. igual aquela *Speak Up*. eu comprei o primeiro volume. o primeiro fascículo. só também. nunca mais comprei ((P ri)) porque eu li assim muita coisa eu não entendi. falei isso é pra quem já sabe mesmo. eu não sabia. pra que que eu vou ficar lendo isso aqui. então assim eu lia lia lia mas não entendia muita coisa. então. sabe eu deixei pra lá. er::: essa questão. você tem que procurar coisas fora também da sala de aula. igual às vezes eu ficava tentando conseguir pegar uma música. ou mesmo que eu não conseguia pegar eu pegava a letra o cara ia cantando e eu acompanhando a letra vê como que ele está pronunciando aquilo ali e ficava observando essas coisas.

P: e::você não acha que a aprendizagem depende mais do professor do que do aluno.

A7: não. não depende mais do professor não. depende do aluno também.

P: ah. depende do aluno também/ também/ mas não depende tipo assim só do aluno.

A7: não.eu acho que depende dos dois.porque o professor tem que incentivar o aluno tem que fazer o aluno se interessar pela matéria gostar né...senão../e o aluno?/ e o aluno por sua vez tem que corresponder também né.se ele esta a fim de aprender ele tem que corresponder isso daí.

P: bom. ((P lê)) estudar inglês é semelhante a estudar português.não.

A7: não.não.não acho que é a mesma coisa não.português acho que é muito mais complicado./ah é?/ ((P ri)) eu acho.

P: é porque tem mais verbo?

A7: não.igual por exemplo estou.quer dizer.eu sou um falante nativo de português...que eu gosto de chamar de língua brasileira que eu acho que português é de Portugal.eu acho que tinha que mudar isso daí /é concordo/er....mas assim eu penso assim igual por exemplo MXXX fala: a gente tem 12 anos de gramática e ensino de gramática e não sabe a gramática/ele fala isso?/ele fala.então quer dizer.tem alguma coisa errada no sistema./ah é?/ele vive falando essa coisa.essa questão e é verdade.por exemplo.eu não sei gramática de português e no entanto a gramática-/mas como é que você fala/ o quê?

P: você fala português.

A7: ah...mas...como ele diz é uma coisa muito complicada.um bicho de sete cabeças/ah ele fala isso?/fala.porque a gente tem a competência..bom vou fugir do assunto /não está fugindo não.é língua/porque a gente tem a competência./e a performance/tem a performance e tem o desempenho /isso/a competência é uma coisa que você já nasce com ela /é/quer dizer já nasce é:::eu já nasci aliás com aptidão pra aprender qualquer idioma.se eu estivesse no Japão eu falaria a língua japonesa.se estivesse nos Estados Unidos taria falando inglês.se eu tivesse nascido na Turquia ou Arábia.independente de qualquer lugar onde eu estivesse eu estaria falando a língua do lugar onde eu nasci porque eu já nasci com essa competência.e o desempenho é a capacidade que você adquire né através da experiência através do tempo e do convívio de desenvolver essa língua.igual por exemplo.criança quando eu nasci eu não sabia falar.ai minha mãe ficava mamãe papá au-au.ai essas coisas. a gente vai aprendendo vai associando uma coisa com a outra e à medida que vai crescendo vai evoluindo também a mentalidade.vai aumentando esse desempenho.até começar a falar.construir frases inteiras conseguir se comunicar. essa coisa ai.então eu acho assim. voltando a questão do português.eu acho mais difícil por isso porque eu falo o português e tudo o mais mas eu não domino a gramática.no entanto inglês uma coisa que eu comecei aprender recentemente domino muito mais a gramática do inglês do que a do português...é essa a diferença./ok/((silêncio)) se bem que eu nunca estudei gramática de inglês de um ponto de vista lingüístico como a gente esta estudando agora.porque se fosse seria outra coisa completamente diferente também que eles devem criticar a gramática do inglês também que deve ter seus furos e tudo mais. como a descritiva do português.

P: bom: ((P lê)) para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.

A7: ah eu ACHO.

P: você acha./eu acho./porque você acha isso ((P ri))

A7: ah porquê:::

P: eu estou dizendo assim.alguém te disse isso ou você tem exemplos que comprovam isso.

A7: não.alguém já me disse isso sim.por exemplo. AXXX que dá aula de DXXX ela falou que é claro que se a gente quiser DESLANCHAR na língua mesmo o ideal é você ir por exterior ficar lá.a BXXX mesmo já me falou isso também.no dia que fiz estágio...ela falou...você está a fim de continuar nessa carreira? eu falei.estou.ela falou.então eu te aconselho a primeira coisa que te aconselho a fazer.sair pra fora do Brasil.ela falou comigo.ela falou.a sua pronúncia é muito boa não sei que lá não sei que lá etc etc mas se você quer realmente aprender vai pra fora do Brasil.então quer dizer.quem esta me falando é gente que trabalha com essa área há muito tempo.gente experiente né. a AXXX tem muito tempo que trabalha no ensino de língua.a BXXX também né.já moraram fora todas duas.então elas tem experiência disso.a minha professora por exemplo ((unint)) igual.um parênteses.essa minha professora do cursinho ela sempre estudou inglês porque gostava...sabe porque gostava muito de inglês e a PAIXÃO da vida dela é dar aula...é a coisa que ela mais gosta de fazer. ela falava naquilo ali às vezes ela parava a aula pra falar assim que gostava de dar aula mas você sentia que ela falava aquilo ali com aquela PAIXÃO sabe.ela falava.gente se precisar eu morro por isso daqui.sabe porque ela gostava.aí ela falava que às vezes igual quando ela casou.que ela passava às vezes a noite inteira estudando e o marido dela está dormindo lá.já estava roncando.já chamando ela pra dormir.e ela está lá estudando.sabe assim.e e se dedicava mesmo.de corpo e alma.estudou em CXXX aqui deu aula em CXXX muito tempo e só depois de uns 20 anos de 20 e poucos anos de inglês aprendido AQUI no Brasil é que ela viajou para o exterior.mas já viajou falando fluentemente.saiu daqui falando fluentemente.e eu acho interessante isso. que ela aprendeu a falar fluentemente AQUI.quer dizer sem ter aquele convívio direto no dia a dia com o estrangeiro.quer dizer ela aprendeu com o esforço dela mesmo.sabe porque ela estudava DEMAIS da conta.

P: mas mesmo assim você acha que...

A7: é porque senão começa a ficar cansativo porque eu por exemplo sou impaciente.eu devia estar falando já.e às vezes eu não tenho paciência.não é uma coisa que você aprende da noite para o dia.tem que estudar estudar estudar ler ler ler e aprender palavras novas a cada dia e empregar essas palavras pra que você não esqueça.aí o que acontece se esse processo demora a acontecer.você começa a ficar impaciente.é o meu caso.eu fico impaciente.então às vezes eu começo a ficar cansado de querer aprender.aí dá vontade de sumir e ficar lá fora uns tempos.porque eu vou estar er: no meio onde se fala aquilo ali.então eu vou ser

forçado a aprender diferente.o próprio ambiente é que vai fazer com que eu aprenda.eu não vou ter que ficar correndo atrás de situações.as situações que eu vou estar vivendo é que vão me fazer aprender.nesse sentido.

P: é você fala isso que quando acontece você fica impaciente e se deixa vencer pela dificuldade.como que é se deixar vencer pela dificuldade.você desanima?

A7: desanimo.é aí vem aquela dificuldade. não estou conseguindo aprender aquilo ali.igual por exemplo literatura.por exemplo.a gente vê muitas palavras difíceis.às vezes aquele inglês arcaico que nem se usa mais.sabe.aí você tem que usar aquilo ali.você tem que interpretar.trabalhar aquilo ali e eu começo a ver que.começa perceber que aquilo não está rendendo muito que eu leio mas não entendo nada.sabe do que está escrito ali.aí eu começo a ficar desanimado.falei.pôxa vida quer dizer o que sei de básico não está me ajudando nisso daqui.aí isso:: começa a me deixar frustrado.aí eu fico achando assim.será que algum dia eu vou aprender realmente a falar inglês ou vou ficar sempre estacionado nisso que eu sei e pronto.não vou sair disso daqui.aí isso começa a me desanimar.são essas dificuldades.

P: certo. deixa ver aqui. ((folheia anotações)) é isso então.voltando um pouco ao conselho que eu perguntei aqui sobre conselhos né que o pessoal já te deu você cita os do cursinho né.foram os professores que te deram esses conselhos e praticar ((lendo)) muita leitura mesmo que não saiba vocabulário 100% /hum-hum/ exercícios do tipo repeat after me homework de todas as aulas writing dialogues short stories etc.foram os professores do cursinho.

A7: é.porque eu aprendi isso com eles.

P: mas eles falaram ou porque você viu..

A7: não.eu vi.mas eles também falavam porque a gente perguntava assim.como é que a gente fazia pra aprender o inglês e tal/vocês perguntavam pra eles/ a gente ficava naquela ansiedade de aprender também tudo da noite para dia né /certo/ e quando a gente começa a se sentir empolgado começa a ver resultado que estava aprendendo aí vinha empolgado.opa vou aprender logo logo.como eu falei no início que eu achava que ia estar falando fluentemente em pouco tempo por causa do progresso que eu mesmo estava percebendo que estava acontecendo comigo né?então eu começava a perceber isso daí.aí a gente perguntava qual era a melhor maneira de:de:de: aprimorar isso daí.de reforçar isso em casa uma hora que tivesse em casa aí eles falavam.aí foi onde eu coloquei essas coisas aí esses tipos de exercícios.

P: e esses exercícios repeat after me.é.como assim pra você fazer em casa?

A7: não. isso aí a gente fazia em sala que em casa não dava pra gente repetir. eu só fazia a leitura. repeat after me não dava/é/ eu fazia assim. na sala de aula eu ia fazer a leitura. eu prestava atenção na pronúncia e repetia aquela pronúncia. agora em casa não. em casa era só praticava no ((unint))

P: então esse conselho era pra dentro de sala de aula/ dentro de sala de aula/

A7: é porque isso tudo eu tirei do cursinho.

P: tá. espera aí. ((silêncio)) ((P olha folha)) você seguiu esses conselhos.

A7: segui.

P: porque você achou que eles foram úteis.

A7: foram.. foram pra mim foram úteis. foram válidos.

P: e aí eu perguntei aqui. você passa esses conselhos? você disse que sim né. você pega e passa esses conselhos para os colegas ou é uma coisa assim. quando você está conversando alguém pergunta alguma coisa aí você fala. oh. eu fiz assim. assim. assado.

A7: não. também. / também? e outra maneira? /

A7: ah não conheço outra maneira.

P: não porque você falou assim. também então ((unint))

A7: não também que eu quero dizer é que eu falaria pra uma outra pessoa que estivesse me perguntando e:: qual outro caso aí? / na conversa/ é esse aí. nesse sentido. / ah tá. é isso que eu queria saber/ é porque eu acho que não conheço outros métodos outra maneira. os mais utilizados são esses.

P: tá mas as pessoas então já perguntaram pra você. ah como que eu faço.

A7: já nas aulas de monitoria mesmo eles perguntam isso/ ah é? / que que você acha. que que eu deveria fazer pra melhorar isso daqui.

P: eles perguntam pra você.

A7: perguntam. aí eu falo. você deveria fazer isso ou assado. falo pra eles. igual por exemplo a SXXX às vezes pergunta né. se bem que ela eu sinto assim que ela fez um progresso muito grande de quando ela chegou aqui até agora né. teve um progresso muito grande. que que eu deveria fazer. olha você pode pegar uma música que não tenha uma letra muito difícil que você compreenda o vocabulário acompanhar a letra da música. você pode fazer leitura em voz alta pega um texto e

começar a ler.er: escrever algum parágrafo sobre alguma coisa.sobre você.sobre a sua vida...eu mesmo de vez em quando fazia isso no cursinho de inglês independente do professor mandar.às vezes eu chegava em casa começava a escrever alguma coisa em inglês né.então isso me incentivava. igual uma vez por exemplo em 90..em 87.foi um grupo de americanos lá na minha cidade fazer um trabalho.eles eram er:misionários.um grupo de 22 americanos.aí eu fiquei conhecendo porque um deles porque a minha professora ficou sabendo da chegada deles na cidade e levou alguns deles na escola.então eles chegaram lá.conversaram.ficaram.contaram o objetivo da vinda deles no Brasil.aí a gente conversou um pouquinho.ficava todo mundo com medo de conversar porque nunca tinha visto um estrangeiro assim em carne e osso.só através das fitas mesmos dos livros.então quer dizer.a experiência assim na prática é outra coisa né?/é/mas. a gente conversava né.a professora ajudava a gente né.no que era possível.aí assim alguns deles.pelo menos a maioria eu fiz amizade com eles.aí comecei a corresponder depois.então eu escrevia pra eles sabe.às vezes eu passava um dia sabe que eu escrevia pra todos. às vezes eu pegava uma tarde assim. e ficava a tarde inteira escrevendo e pegava.colocava o dicionário do meu lado e danava a escrever.sempe no finalzinho eu nunca esquecia.er.I'm sorry for my mistakes ((A7 ri)).sabe.nunca deixava de colocar isso daí.porque eu sabia que eu não estava::er..acertando aquilo que eu estava escrevendo ali.mas foi bom porque desenvolveu meu writing.

P: eles respondiam?

A7: respondiam.mandavam cartão postal.fotografia deles.tudo./e agora parou/ eram super atenciosos.parou.porque o tempo né? não tem coisa pior do que o tempo pra distanciar tudo né? /é/quer dizer isso já tem foi em 87.quer dizer.já tem muito tempo né. 7 anos já. às vezes assim no Natal eles mandavam um cartão.eu mandava também né.mas aí com o tempo foi passando e foi esquecendo. mas eu tenho até hoje as cartas deles lá.e eu gostava assim porque era aquela coisa bem informal assim.fugia do livro que o livro mostra aquelas aquilo tudo certinho.bonitinho.como é que você deve aprender.e na.na.nas cartas não era assim.quer dizer.é claro que eles não estavam escrevendo errado.mas era aquela coisa assim mais coloquial sabe aquela coisa assim mais no popular mesmo né?às vezes eles usavam algumas gírias aí quando eles colocavam gíria lá eles colocavam significado embaixo de um modo que eu pudesse entender sabe? tudo assim. eles eram super atenciosos. não eram assim frios não igual a maioria.o pessoal fala que são sabe? mandava cartão.tudo direitinho.

P: e fora esses professores do cursinho você se lembra de ter tido mais alguém.algum amigo algum colega primos prima que deu conselho de como você deveria aprender?algum conhecido.algum colega de cursinho que já estava mais adiantado.

A7: não.porque quando eu resolvi entrar no cursinho foi uma opinião minha mesmo.uma decisão minha.ninguém chegou.ninguém falou.ah porque você não faz um cursinho de inglês /certo/ eu cheguei e falei.não.vou fazer cursinho de inglês.eu que resolvi fazer porque eu já tinha formado.estava só trabalhando na época.não queria ficar só por conta de trabalho ((unint)) aí eu entrei para o cursinho de inglês.aí foi uma coisa mais assim minha mesmo.decisão pessoal.mas não lembro assim de outras pessoas que tenham ((unint))

P: geralmente o pessoal pergunta mesmo para o professor.igual o pessoal está perguntando pra você.os alunos da monitoria perguntam pra você.eles não perguntam pra os colegas por exemplo /não/ você acha que não.

A7: não.mesmo porque na época também eu não tinha nenhum colega que estivesse estudando inglês na época que eu pudesse er:: me::: me consultar no caso.

P: tá.agora e aqui no curso de letras.alguém já chegou perto de você pra perguntar.seus colegas pra perguntar pra você.ô LXXX como é que eu faço pra aprender isso e isso.

A7: hum.colegas./é/da mesma turma?=
 =mas que não seja aluno de monitoria./é.que não seja aluno de monitoria.difícil lembrar né?/ah.agora no momento eu não lembro não.

P: não pode ser da outra turma.

P: tá bom.não tem problema não. essa aqui eu já perguntei agora a respeito saber um pouquinho.essas leituras aqui extra classe como revistas americanas. qual revista você lê.*Speak Up?* ou tem outra revista que você lê.

A7: ah.eu tenho revistas velhas lá em casa eu tenho uma Time Newsweek::são revistas velhas. uma vez uma amiga minha que morou nos Estados Unidos.ela ia pra São Paulo. ela ia jogar as revistas fora. eu disse não joga não.me dá aí. eu peguei e guardei. então de vez em quando eu leio alguma coisa nelas. de VEZ em QUANDO.mas eu leio mais assim coisa relacionada ao livro e tem uma outra revista que eu leio também que é da minha denominação.da minha igreja.alias não é da minha denominação.é da outra denominação. mas é::é:: evangélica também.mas é uma revista americana publicada nos Estados Unidos e trazem artigos interessantes falando sobre coisas da atualidade mesmo problemas assim de comportamento familiar.er.preconceito.racismo essas coisa.então eu leio essa revista.eu gostava dessa revista.tudo em inglês e tem inglês assim fácil gosto da [...]

P: aí você lê silenciosamente.

A7: leio com só com os olhos mesmo.às vezes quando dá vontade eu leio em voz alta. mas só quando eu estou sozinho.

P: e filmes legendados esses filmes aí você vai ao cinema frequentemente ou você espera ..

A7: não.aqui em CXXX eu não vou ao cinema frequentemente não.

P: então essa parte dos filmes fica mais assim quando aparece né.

A7: é.quando aparece.quando eu vou assistir filme.é o tal negócio.a gente fica naquela tentação de ler a legenda.não consegue ficar prestando atenção só no inglês.

P:<aí você não lê>

A7: não.acontece o seguinte.eu estou lendo a legenda em português mas eu estou lendo mas prestando atenção ao som.então eu estou lendo em português mas eu estou associando com o que ele está falando aí às vezes eu vejo que a tradução não bate com o que ele falou.que eles traduziram diferente e::né às vezes eles não colocam a tradução dependendo do que a pessoa fala.então eu percebo isso daí.mas eu procuro assim.leio.mas ouvindo o diálogo.aí na maioria das vezes o que ele falou.eu concordo com aquilo ali sabe ((P ri)) que eu eu entendi.é uma maneira de dizer pra mim mesmo assim.ah eu estou entendendo o que ele está falando ali.entendeu independente de estar lendo às vezes a legenda.

P: certo. e música?

A7: música eu não tenho usado muito não. porque primeiro as músicas hoje em dia /você não gosta muito/não tem muita letra né.é.mais é só balanço e tudo mais.não tem letra. são poucas as que tem letra pra você interessar e achar aquela letra bonita.então eu não pego muito por causa disso.

P: e:: quer dizer essa maneira.leitura e filme desde quando que você faz assim.desde quando você chegou aqui?/de leitura e filme?/é porque você colocou isso como maneira que você estuda atualmente.

A7: de filme foi mais depois que eu vim pra cá mesmo.lá na minha cidade não usava filme não.era só leitura mesmo.e as músicas de vez em quando.agora aqui não.eu trabalho com filme embora eu não vá muito ao cinema mas quando eu vou eu presto atenção nisso daí.e as músicas quer dizer.algumas.não são todas.

P: você está satisfeito com essa maneira de você estudar ou aprender.você acha que é interessante ou você acha que poderia ser diferente.

A7: não:::assim...eu acho o que eu já pude experimentar de método de aprendizagem eu já experimentei...acho que::: por enquanto não existe um método diferente não.quer dizer.se bem que eu nunca experimentei outros métodos.existem tantos métodos por aí afora que o pessoal inventa igual number one método dynamic er::método disso método daquilo então por exemplo os métodos básicos mais conhecidos usados por todo mundo eu já experimentei agora:::o que eu acho que falta é essa questão de de::: vivenciar fora..questão de ir pra fora mesmo e usar o que eu já sei lá fora pra melhorar o que eu já sei e acrescentar mais./hum-hum/entendeu.nesse sentido.

P: tá.e:::(unint))sei.lá que você fala aqui essa definição do que é aprender.você fala de modelos de aprendizagem.cada pessoa tem uma maneira de aprender.você saberia assim dizer traços assim da sua maneira de aprender ((unint))?

A7: eu acho assim..bom...como que eu poderia dizer..eu acho que para aprender um idioma estrangeiro não só o idioma estrangeiro.qualquer coisa primeiro você tem que gostar.

P: gostar é a primeira condição.

A7: é...é fundamental.se você não gosta você PODE passar a gostar dependendo da maneira como aquilo é ensinado.aí você pode começar a adquirir simpatia e a ver resultado na aprendizagem e de repente começa a gostar daquilo ali.foi o que aconteceu comigo.não gostava antes por causa da maneira como eu aprendia e no cursinho eu comecei a gostar.e gosto até hoje.então eu acho que em primeiro lugar é gostar. a partir daí você vai começar a trabalhar porque se você gosta de uma coisa você vai fazer aquilo com mais carinho vai se dedicar mais vai fazer aquilo com mais atenção amor aí surge o resultado porque você está investindo naquilo com boa vontade e não forçado.ah eu tenho que aprender porque eu vou trabalhar com isso.não.porque você quer realmente aprender adquirir aquilo como conhecimento quer que aquilo faça parte de sua vida entendeu.é uma coisa que você quer guardar pra sempre.você não está aprendendo por necessidade assim materialista vamos dizer.mas porque você gosta né.quer usar aquilo pra se comunicar com outras pessoas né.pra:::er:::se expandir culturalmente mesmo falando então são esses aspectos.agora em termos de maneira de aprender acho que cada um tem uma maneira.ah minha maneira de aprender foi essa quer dizer eu investi no fato de gostar e a partir disso daí eu comecei a trabalhar no sentido de::er:::aprimorar aquilo que eu estava aprendendo.aí onde eu comecei a fazer as leituras é::tentar pegar as músicas prestar atenção nos filmes er diálogos..as cartas que eu escrevia pra esse pessoal que morava fora.quer dizer isso tudo foi um método de aprendizagem né.e eu acabei até criando quer dizer o meu próprio método né..porque igual por exemplo quando comecei a escrever pra esse pessoal eu comecei a me soltar mais porque os assuntos não eram coisa assim estipulados pelo professor.ah você vai escrever sobre isso daqui.não.era coisa que eu fazia meu background começava a contar da minha infância, minha vida hábitos costumes do Brasil vida familiar.assunto não faltava.isso fazia com que eu

começasse a aguçar mais a minha capacidade de desenvolver sabe o meu pensamento dentro do que eu já tinha aprendido. aí eu fui sentindo que nesse aspecto eu estava tendo um progresso muito bom muito grande mesmo e isso foi aumentando cada vez mais. e: acho que o método é esse. acho que cada um faz a maneira de aprender. uns direcionam seu método de acordo com sua necessidade. tipo assim gente que quer aprender porque trabalha.

FIM

TABELAS DOS QUESTIONÁRIOS

TABELA 1: - Atividades preferidas pelos alunos na escola de línguas

| Atividades | Alunos | | | | | | | | | | | Totais |
|------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|--------|
| | A1 | A2 | A3 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A11 | A12 | A13 | |
| A | | X | | X | X | X | | | | X | | 5 |
| B | | X | | | | | | | | | | 1 |
| C | | | X | | | | | | | | | 1 |
| D | | | | | | X | | | | | | 1 |
| E | | | | | | X | | | | | | 1 |
| F | | | | | | | X | | | | | 1 |
| G | | | | | | | | | | X | | 1 |
| H | | | | | | | | | | | X | 1 |
| I | | | | | | | | X | | | | 1 |

Legenda:

A = Música

B = Filmes

C = Compreensão oral

D = Leitura em voz alta

E = Interação professor/aluno

F = Ouvir estórias/repetir frases

G = Discussão de temas

I = Diál. de situações cotidianas

H = Imagem com som

- a) A1 não preencheu esse questionário por achar que o tipo de escola frequentado no Chile não fosse equivalente às escolas de línguas (ou cursinhos) no Brasil.
 b) A4, A10, E A14 não frequentaram cursinho.

TABELA 2: - Atividades rejeitadas pelos alunos na escola de línguas

| Atividades | Alunos | | | | | | Totais |
|------------|--------|----|----|-----|-----|-----|--------|
| | A2 | A3 | A5 | A11 | A12 | A13 | |
| A | X | | | | X | | 2 |
| B | | X | | | | | 1 |
| C | | | X | | | | 1 |
| D | | | | X | | | 1 |
| E | | | | | | X | 1 |

Legenda:

A = Exercícios de gramática ou exposição gramatical

B = Fazer redações

C = Falar sobre si mesmo como parte do conteúdo de aprendizagem e escrever redação com número pré-determinado de palavras

D = Exercícios repetitivos/exercícios com fita

E = Responder perguntas oralmente em inglês

TABELA 3: - Atividade preferidas na escola pública

| Atividades | Alunos | | | | | | | | | | Totais |
|------------|--------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--------|
| | A3 | A4 | A5 | A8 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | | |
| A | X | | | X | | | | | X | | 3 |
| B | | | X | | | | | | | | 1 |
| C | | | | | X | | | | | | 1 |
| D | | | | | | X | | | | | 1 |
| E | | | | | | | X | | | | 1 |
| F | | | | | | | | X | | | 1 |
| G | | | | | | | | | X | | 1 |
| H | | X | | | | | | | | | 1 |

Legenda:

A= Música

B= Ditado

C= Provas

D= Estudar em grupo

E= Enumerar 1ª coluna de acordo com a 2ª

F= Estudo gramatical comparativo Port./ inglês

G= Leitura de texto para avaliação de pronúncia

H= Textos

Obs.:

a) A1 não preencheu porque estudou em escola particular no Chile.

b) A2, não se lembra de atividade que mais gostava.

c) A6, A7, A9 não citaram atividades alegando que não gostavam de inglês e que as aulas eram péssimas, na base da decoreba.

TABELA 4: Atividades rejeitadas pelos alunos na escola pública

| Atividades | Alunos | | | | | | | | Totais |
|------------|--------|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| | A3 | A5 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | |
| A | X | | | | | | | | 1 |
| B | | X | | | | | | | 1 |
| C | | | | | X | | | | 1 |
| D | | | | X | | | X | | 2 |
| E | | | X | | | X | | | 2 |
| F | | | | | | X | | | 1 |
| G | | | | | | | | X | 1 |

Legenda:

A = Repetir diálogos

B = Fazer cópias de textos

C = Ficar no livro-texto o tempo todo

D = Fazer dever de casa

E = Ler texto em voz alta

F = Exercícios de compreensão oral

G = Interpretar textos

OBS.:A2, A4, A6, A7, A8 não se lembram de atividades que rejeitavam. A1 não preencheu esse questionário.

TABELA 5: - Modos de se estudar na escola de línguas (para prova e em casa)

| Modos | Alunos | | | | | | | | | | Totais |
|-------|--------|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|--------|
| | A2 | A3 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A11 | A12 | A13 | |
| P1 | | | | × | × | | | | | × | 3 |
| P2 | × | × | | | | × | × | × | × | | 6 |
| P3 | | | × | | | | | | | | 1 |
| C1 | × | × | | × | × | × | × | | | × | 7 |
| C2 | | | × | | | | | × | × | | 3 |

Legenda:

P1 = Não estudava para a prova

P2 = Revia lições, refazia exercícios para estudar para prova

P3 = Memorizava textos e regras gramaticais para prova.

C1 = Não dedicava tempo para estudo em casa.

C2 = Em casa, revia matéria e refazia exercícios

Obs.:

a) A1 não preencheu esse questionário

b) A4, A10 A14 não estudaram em E.L.

TABELA 6: - Modos de se estudar na escola pública (para prova e em casa)

| Alunos | Modos | | | | | | | | | |
|--------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | C1 | C2 | C3 | C4 | |
| A2 | | × | | | | × | | | | |
| A3 | × | × | | | | × | | | | |
| A4 | | × | | | | × | | | | |
| A5 | × | | | | | * | | | | |
| A6 | | | | × | | × | | | | |
| A7 | × | | | | | | × | | | |
| A8 | | × | × | | | × | | | | |
| A9 | × | | | | | | × | | | |
| A10 | × | | | | | | | × | | |
| A11 | | × | | | × | | × | | | |
| A12 | × | | | | | | | | × | |
| A13 | × | | | | × | | × | | | |
| A14 | | × | | | | | × | | | |
| Totais | 7 | 6 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 | 1 | |

Legenda:

P1 = Decorava (exercícios, lista de verbos, regras gramaticais, textos) para prova

P2 = Resolvia exercícios, recordava e refazia os exercícios dados em sala de aula

P3 = Estudava só na véspera da prova.

P4 = Não estudava para prova

P5 = Estudava pelo livro-texto para prova.

C1 = Não dedicava tempo para estudo em casa/ não estudava.

C2 = Só estudava para prova (na véspera)

C3 = Estudava fazendo "para casa"

C4 = Dedicava algum tempo - mais do que dedica atualmente.

Obs.:

a) A1 não preencheu esse questionário

b) * A5 relata que na 5ª e 6ª série dedicava 2 horas de estudo por semana para estudar em casa. Mas depois que começou a fazer cursinho só estudava para o cursinho porque o conhecimento desse era superior ao da EP.

TABELA 7: - Modos atuais de se aprender inglês utilizados pelos alunos

| Alunos | Modos | | | | | | | | | | |
|--------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
| A1 | X | | | | X | | X | | | | |
| A2 | | X | | | | X | | X | | | |
| A3 | X | | | | | X | | X | | | |
| A4 | | | | | X | | | | | | |
| A5 | | | | | | | | X | | | |
| A6 | X | | | | X | | | | | | |
| A7 | X | | | | X | X | | | | | |
| A8 | X | | | | X | | | X | | | |
| A9 | | | X | | | | | | | | |
| A10 | X | | | | | X | | | X | | |
| A11 | | X | X | | X | | | | | X | |
| A12 | | | | | | | | | X | | |
| A13 | X | | | | | | | | | | X |
| A14 | X | X | X | X | X | | | | | | |
| Totais | 9 | 3 | 2 | 1 | 8 | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 |

Legenda:

A = Ler revistas

B = Ler livros de literatura americana

C = Ir às aulas de inglês

D = Ir às aulas de literatura americana

E = Ouvir música

F = Ver filmes

G = Conversar com quem domina o idioma

H = Estudar para dar aulas, tirar dúvidas

I = Fazer exercícios

J = Fazer cópia

K = Comparar Língua Portug. e Inglesa

TABELA 8: - Modos atuais, utilizados pelos alunos, de se estudar para prova

| M | Alunos | | | | | | | | | | | | | | T |
|---|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| | A1* | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | |
| A | | X | X | X | X | | | X | X | | X | X | | X | 9 |
| B | | X | | X | | | | X | | X | X | | X | | 6 |
| C | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| D | | | | | | X | | | | | | | | | 1 |
| E | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |

Legenda:

A = Recordar a matéria/refazer exercícios dados em sala

B = Esclarecer dúvidas através de um livro de gramática

E = "Deixar para a última hora"

* = A1 respondeu que não estuda para as provas

C = Recordar verbos

D = Apenas ir às aulas

M = Modos

T = Totais

TABELA 9: Maneiras ideais de como se deve aprender línguas

| Alunos | Crenças | | | | | | | | | | |
|--------|---------|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | E1 | F | G | H | I | J |
| A1 | X | X | X | X | | | | | | | |
| A2 | | | | | X | | | | | | |
| A3 | X | X | | | X | | | | | | |
| A4 | | | X | | | X | | | | | |
| A5* | | | | | | | | | | | |
| A6 | | | | | | | X | | | | |
| A7 | | | | | | X | | | | | |
| A8 | X | X | | | | | X | | | | |
| A9 | | | | | X | X | | | | | |
| A10 | X | | | X | | | | | | | |
| A11 | X | | X | | X | | | X | | | |
| A12 | X | | | | | | | | | X | X |
| A13 | X | X | | | | | | | X | | |
| A14 | X | | | X | | | | | | | |
| Totais | 8 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Legenda:

- A = Ler (revistas, jornais, livros, "tudo que encontrar pela frente", todos os dias, assuntos que você goste)
 B = Ouvir música (para aprender e melhorar a pronúncia)
 C = Fazer cursinho
 D = Falar (mesmo errado, formar grupos de conversação, praticar)
 E = Esforçar-se (ter dedicação, ser esforçado, ter força de vontade, estudar em casa)
 E1 = Ter afinidade/amor pela língua
 F = Praticar a parte escrita (fixar estruturas, expressões e vocabulário)
 G = Ter um bom dicionário
 H = Procurar apoio técnico nas gramáticas
 I = Pensar em inglês
 J = Aprender uma palavra nova a cada dia
 * = A5 não respondeu a esta pergunta

TABELA 10: Características de um bom aprendiz

| Alunos | Características | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O |
| A1 | | × | | | × | × | | | | | | | | | |
| A2 | × | × | × | × | | | | | | × | | | | | |
| A3 | × | × | × | | | | | | | | | | | | |
| A4 | × | | | × | | | × | × | | | | | | | |
| A5* | | | | | | | | | | | | | | | |
| A6 | × | | | | | | × | | × | | | | | | |
| A7 | | | | | | | | | | | | | | | × |
| A8 | | × | × | | | | | | | | | | | | |
| A9 | × | | | | | | | | | × | × | | | | |
| A10 | | | × | × | × | | | | | | | | × | × | |
| A11 | | × | | | | | × | × | | | | | | | |
| A12 | × | | | × | | × | | | | | | | | | |
| A13 | | | | | | | | × | × | | | | | | |
| A14 | | | | | × | × | | | | | | × | | | |
| Totais | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Legenda:

- A = Frequenta aulas (não falta às aulas)
- B = Procura se cercar de fontes (revistas, filmes, músicas) por todos os lados
- C = Estuda em casa
- D = Lê (outras coisas além do material de sala)
- E = Se esforça
- F = Procura falar (dentro e fora de sala de aula)
- G = É interessado em melhorar seu desempenho
- H = Participa das aulas
- I = Tem interesse pelo que faz e demonstra interesse em sala de aula
- J = Faz todos os exercícios e tarefas
- K = Gosta de inglês
- L = Faz o que o professor pede
- M = Ouve fitas
- N = Troca experiências com os colegas
- O = É criativo na escrita e fala e tem um bom ouvido
- * = A5 não respondeu a esta pergunta

TABELA 11: Características do aprendiz com prognóstico desfavorável

| Alunos | Características | | | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
| A1 | X | | | | X | | | | | | | | | |
| A2 | X | X | | X | | X | | | | | | | | |
| A3 | | | | X | | | | | | | | | | |
| A4 | | | X | | | X | | | | | | | | |
| A5* | | | | | | | | | | | | | | |
| A6 | | X | | | | | X | | X | | | | | |
| A7 | | | | | X | | | | | X | | | | |
| A8 | | | X | | | | | | | | | | | |
| A9 | | | | | | | | | | | | | | |
| A10 | | | X | X | | | | | | | | | | |
| A11 | X | | | | | | X | X | | | X | | | |
| A12 | X | X | | | | | | | | | | | | |
| A13* | | | | | | | | | | | | | | |
| A14 | | | | | | | | | | | | | X | X |
| TOTAL | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Legenda:

- A = Não estuda em casa (“estuda só no dia da prova”, “só se valer ‘pontinho’, é adepto da lei do menor esforço)
- B = Falta às aulas
- C = Fica restrito ao que vê em sala de aula
- D = Não tem interesse (em se aprimorar), não se esforça
- E = Traduz palavra por palavra
- F = Não procura melhorar “seu” inglês
- G = Não gosta de estudar (quer coisas prontas)
- H = Vai à aula por causa da presença
- I = Acha que sabe tudo
- J = Pergunta coisas fora do assunto (na sala de aula)
- K = Não faz as tarefas
- L = Não procura entender letras de músicas quando as ouve
- M = Não participa da aula (fica quieto sem falar ou fala em português)
- N = Não faz o que o professor pede
- * = A5 e A13 não responderam esta pergunta

TABELA 12: Definições de aprendizagem de línguas

| Def. | Alunos | | | | | | | | | | | | | | Tot. |
|------|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | |
| A | | X | X | X | X | | | X | | X | | | | X | 7 |
| B | X | | | X | | | | | | | | X | | | 3 |
| C | | | | | | X | | | X | | | | X | | 3 |
| D | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |
| E | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| F | | | | | | | | | | | | | | X | 1 |
| G | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |

Legenda: Aprender línguas é...

A = Saber sobre a estrutura/sistema dessa língua ("ter domínio")

B = Saber sobre a cultura dessa língua

C = Ter interesse (força de vontade, persistência, treino, constância, motivação, determinação e dedicação)

D = Gerar modelos de aprendizagem para si mesmo

E = Abrir novos horizontes

F = Saber forma correta para conversar, escrever, comunicar (saber como a língua é usada pelos falantes nativos)

G = Acelerar esse processo indo a um país onde a língua é falada

TABELA 13: Dificuldades encontradas pelos alunos para se estudar inglês

| Dif. | Alunos | | | | | | | | | | | | | | T |
|------|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | |
| A | | X | X | | X | | | | | | | | X | X | 5 |
| B | | | | X | | | | | X | X | | X | | X | 5 |
| C | | | | X | | X | | | | | X | | | X | 4 |
| D | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |

Legenda:

A = Gramática (expressões, preposições, regras, tempos verbais, colocação de advérbios)

B = Vocabulário

C = Compreensão oral

D = Não dominar a língua

Dif. = Dificuldades T = Totais

FIGURAS

Representações de expressões utilizadas pelos alunos



Figura 1: "Minha gramática é muito fraca"



Figura 2: "Cercar-se de fontes por todos os lados"

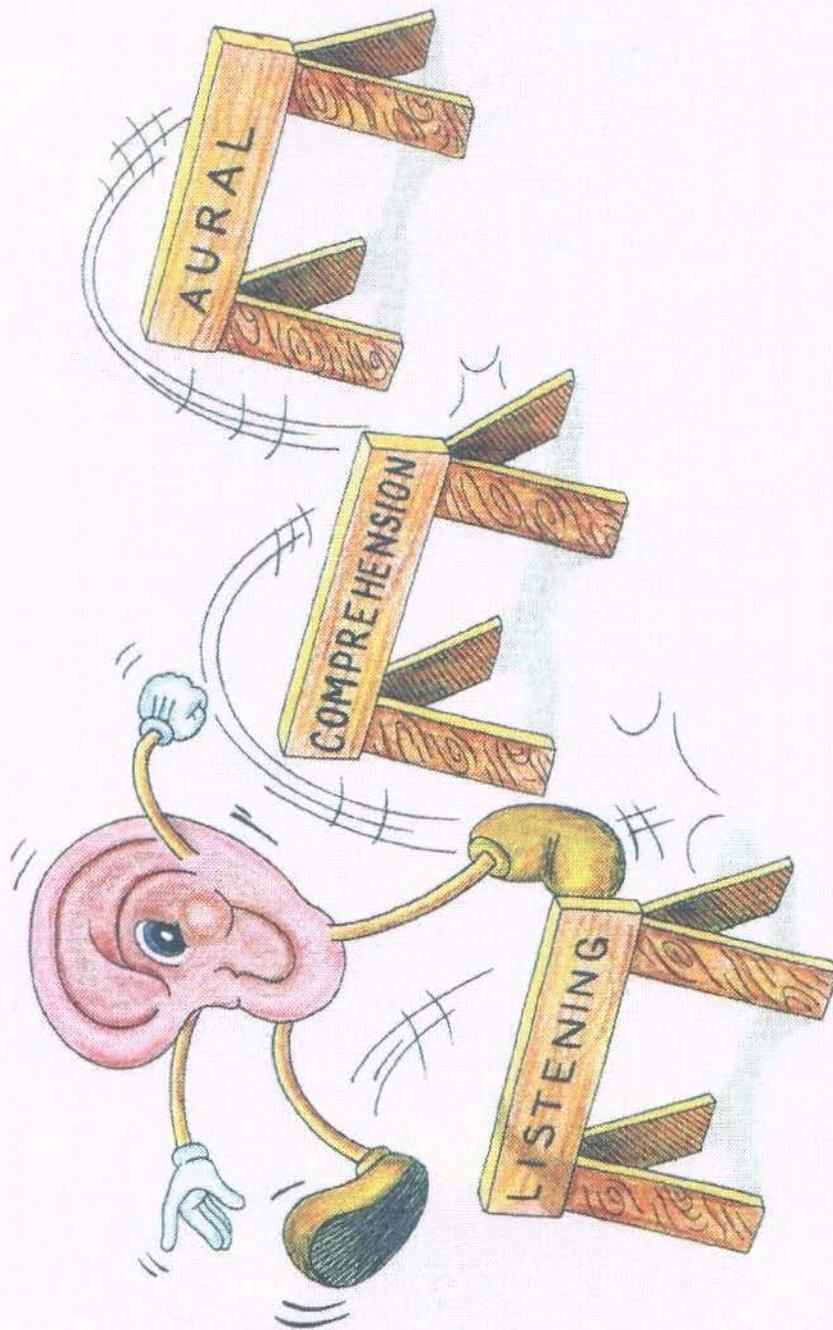


Figura 3: "Treinar o ouvido"



Figura 4: "Dominar a gramática"

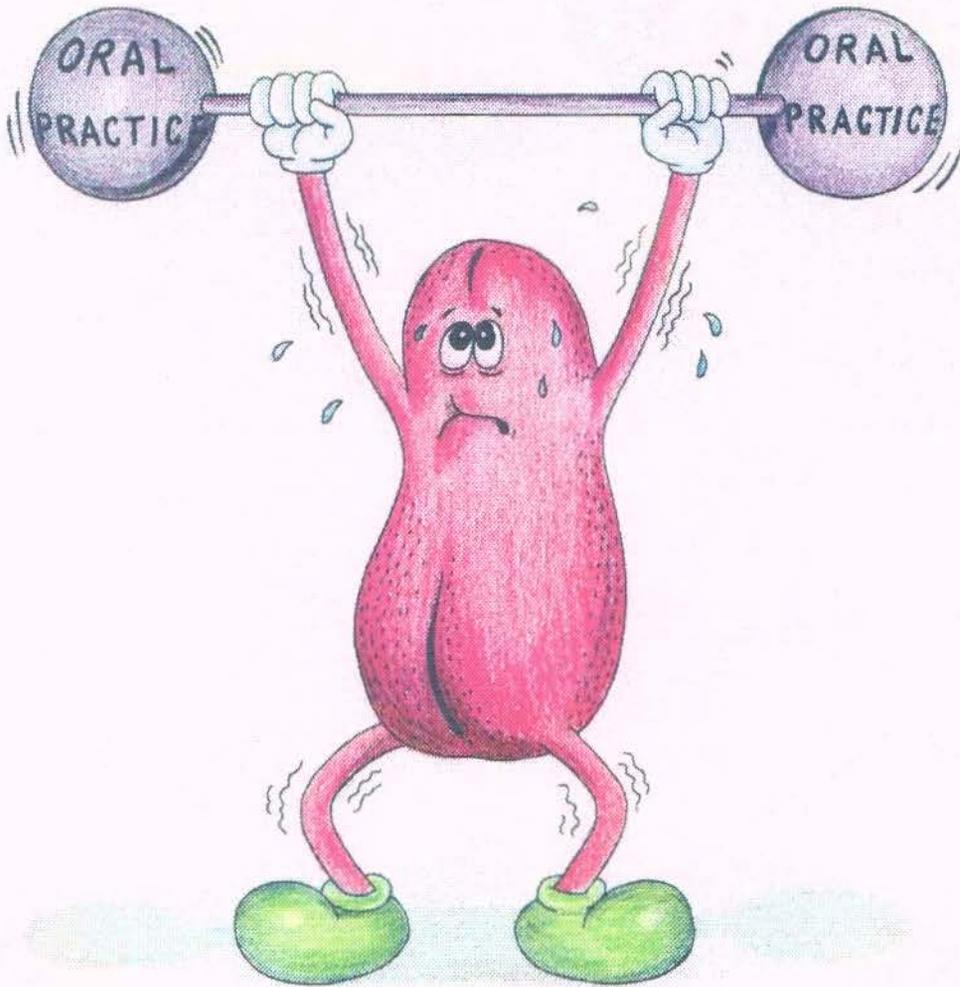


Figura 5: "Praticar a língua"