

Fábio Fernandes Madeira Lourenço

**Crenças sobre o explícito construídas pelos
aprendizes de um novo idioma**

Campinas
2006

1 Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

1.1	Madeira Lourenço, Fábio Fernandes. Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma / Fábio Fernandes Madeira Lourenço. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.
1.2	Orientador : Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
M 26 4c	1. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 2. Crenças. 3. Gramática. 4. Aprendizes. 5. Professores. I. Almeida Filho, José Carlos P. de (José Carlos Paes de). II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Beliefs about the explicit build up by learners of a new language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language – Study and Teaching; Beliefs; Grammar; Learners; Teachers.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Prof^ª Dr^ª Maria Luiza Alvarez Ortiz, Prof^ª Dr^ª Maria Helena Vieira-Abrahão, Prof^ª Dr^ª Rosinda de Castro Guerra Ramos e Prof^ª Dr^ª Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto.

Data da defesa: 25/05/2006.

Fábio Fernandes Madeira Lourenço

**Crenças sobre o explícito construídas pelos
aprendizes de um novo idioma**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Doutor em Lingüística Aplicada na área de
língua estrangeira.

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

Campinas
2006

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (orientador)

Profa. Dra. Maria Luiza Alvarez Ortiz

Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos

Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto

Agradecimentos

À **CAPES**, pela bolsa de estudos que financiou parte deste trabalho.

A **José Carlos Paes de Almeida Filho**, meu orientador, pela confiança depositada, amizade e apoio. Acima de tudo pela elegância, gentileza e boa vontade, qualidades que lhe são tão naturais.

A meus pais, **José Madeira Lourenço e Elza Fernandes Lourenço** por jamais terem hesitado em ajudar e nem medido esforços para apoiar quaisquer projetos de estudo que eu tive.

À minha irmã, **Márcia Fernandes Lourenço**, pela ajuda com muitas das questões práticas envolvidas na realização deste trabalho, sem a qual tantas coisas teriam sido muito mais difíceis.

À queridíssima **Profa. Ingedore Grunfeld Villaça Koch**, que acompanhou meu percurso nos estudos de pós-graduação desde o curso de mestrado, como professora, orientadora de projeto, membro de banca e, principalmente, amiga de coração.

À **Profa. Inês Signorini**, pela aceitação como pesquisador no Projeto Teia do Saber, pela preciosa orientação e, acima de tudo, pela simpatia e bom humor.

Às **Profas. Denise Braga, Joane Busnardo e Rosinda Ramos**, pela orientação nas questões por ela trazidas na ocasião das qualificações deste trabalho.

À Profa. **Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro** pelo apoio, compreensão e atuação calma e elegante na resolução de questões relacionadas à burocracia institucional.

No agradecimento aos professores, não posso deixar de agradecer a **Kanavillil Rajagopalan** – o Raja – por ter sido o Prof. Responsável pelos meus cursos na Escola de Extensão e, principalmente, pela companhia cheia de espirituosidade e bom humor nos finais de tarde que fecharam dias de tão duro estudo no IEL.

À **Yara Said de Sousa**, Secretária da Escola de Extensão que, com admirável eficiência e diplomacia, organizou os cursos que serviram como fonte de dados para este trabalho na Escola de Extensão.

Agradeço a **Rose e Cláudio**, da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, por tanta disposição na ajuda com as questões maçantes relacionadas à burocracia institucional.

Agradeço a **Sonali Bertuol e Vera Masagão Ribeiro**, amigas queridas, fieis companheiras no meu percurso como pós-graduando. Sonali contribuiu sempre com sugestões sábias na

revisão de textos. Vera trouxe palavras (e atos) de incentivo nos meus caminhos de estudo de pós-graduação, antes mesmo do início do empreendimento.

Entre os amigos, vai aqui meu agradecimento especial a **Alan Pereira da Silva**, que me ajudou na busca de uma vaga como hóspede na Moradia Estudantil.

Agradeço ao **Julhão**, talvez o homem mais popular da Moradia Estudantil, quem primeiro abriu as portas de sua casa para me hospedar.

Entre os anfitriões, agradeço a **Marcelo, Daniel e Lucas** amigos tão gentis, que também abriram as portas de sua casa para me hospedar na Moradia.

Dedico este trabalho ao Madeira, a Elza e a Márcia

SUMÁRIO

RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVII

CAPÍTULO 1

CENÁRIO E TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Preliminares	01
1.2 Justificativa.....	04
1.2.1 Por que investigar crenças?.....	05
1.2.2 Por que investigar crenças no contexto de aprendizagem brasileiro?.....	05
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	07
1.3 Estrutura geral da tese.....	09

CAPITULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Contexto da investigação.....	11
2.1 Temas e duração dos cursos.....	11
2.1.1 Cursos de língua estrangeira de conteúdo.....	13
2.2 Participantes da pesquisa.....	14
2.2.1 Variedade no nível de proficiência dos alunos.....	16
2.2.2 Anuência dos participantes da pesquisa.....	18
2.3 Natureza da pesquisa.....	19
2.3.1 Descrição dos instrumentos.....	23
2.3.2 Procedimento de análise de dados.....	32

CAPÍTULO 3

DIMENSÕES SOCIAIS E PSICOLÓGICAS DO PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.1 Introdução.....	35
3.2 Implicação e explicitação de aspectos formais da língua estrangeira: a discussão permanece viva.....	36

3.3	Behaviorismo e método audiolingual: O Início da Discussão sobre a explicitação dos Aspectos Formais da Língua-Alvo.....	37
3.4	O conceito de Competência Comunicativa: uma Nova Concepção de Comunicação.....	38
3.5	Cognitivismo e teoria dos Esquemas: Informação tornada Explícita através de Inferências.....	43
3.6	Os conceitos de explícito e implícito.....	48
3.7	Questionamento da Dicotomia Explícito e Implícito: o Modelo de Karmiloff Smith.....	49
3.8	A noção de implícito e explícito relacionada à aprendizagem-aquisição de LE: o modelo de Bialystok.....	53
3.9	Karmiloff-Smith e Bialystok – dois modelos complementares.....	56
3.10	Implícito e Explícito: polêmica entre pesquisadores, construção de crenças entre os aprendizes.....	56

CAPÍTULO 4

CRENÇAS, CONHECIMENTO METACOGNITIVO, CULTURA DE APRENDER, IMAGENS: DIFERENTES NOMES PARA UM ÚNICO CONCEITO

4.1	Introdução.....	59
4.2	Crenças: interesse no tópico e definições.....	59
	Crenças e conhecimentos: afastando-se de uma posição dicotômica e aproximando as ciências.....	61
	Crenças de professores de LE.....	65
	Crenças de aprendizes de LE.....	67
	Crenças dos alunos, estratégias e autonomia na aprendizagem.....	70
	Novas abordagens, antigas crenças: conflito de idéias.....	73
4.6	Crenças: resultado de um conjunto de concepções inter-relacionadas.....	75
4.7	Alguns fatores que atuam na formação de crenças.....	76
4.7.1	Hábitos arraigados: recusa de novas práticas e materiais.....	76
4.7.2	Conceitos adquiridos e formação de crenças.....	79
4.7.3	Fatores sócio-culturais.....	81
4.7.4	Questões afetivas.....	82
4.8	Crenças de professores e alunos: nem sempre tão produtivas.....	83
4.9	Crenças: complexidade do construto e diversidade de fatores.....	86

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1	Introdução.....	87
-----	-----------------	----

5.2	Crenças sobre a explicitação da forma no processo de aprendizagem de LE trazidas da experiência (escolar) pregressa.....	90
5.2.1	O papel do ensino explícito da forma: relatos de experiências escolares pregressas.....	95
5.2.2	Gramática: “importante, mas...”	103
5.2.3	Gramática: má compreensão do conceito.....	105
5.2.4	Entrevistas: crenças trazidas da experiência pregressa.....	106
5.2.5	Evocação de aspectos lingüísticos na produção de texto escrito.....	114
5.3	Um novo contexto de ensino/aprendizagem: hipóteses emergentes frente a uma experiência alternativa de ensino/aprendizagem.....	125
5.3.1	Cursos de conteúdo: interesse dos participantes e ambiente em sala de aula frente a uma nova experiência de aprendizagem.....	126
5.3.2	Reações dos alunos frente ao material didático voltado prioritariamente ao conteúdo.....	138
5.3.3	Uma nova experiência de aprendizagem: surgimento de novas crenças?.....	140
	Duas experiências com material didático: com e sem conteúdo Gramatical.....	145
	Entrevistas: algumas questões emergentes na análise.....	150
	Fechamento.....	159

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1	Um esboço.....	162
1.1	Uma discussão conclusiva sobre os resultados e alguns comentários sobre limitações desta pesquisa.....	162
	Linguística Aplicada: discussões sobre o enfoque na gramática e as crenças trazidas pelos participantes desta pesquisa.....	176
1.3	Conscientização: uma ação no sentido de transformação de crenças....	167
1.4	Fechamento.....	169

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1	Versão original dos textos das figuras.....	189
Anexo 2	Guia para avaliação de proficiência oral.....	193
Anexo 3	Questionários.....	197
Anexo 4	Roteiro de entrevista.....	201
Anexo 5	Roteiro para a observação de aulas.....	203
Anexo 6	Transcrição de entrevistas.....	205
Anexo 7	Transcrição de gravação de fitas de vídeo cassete.....	215
Anexo 8	Transcrições de gravações das discussões dos alunos.....	231
Anexo 9	Relatórios produzidos por um observador de aulas.....	233

Anexo 10	Folhetos informativos sobre os cursos.....	237
Anexo 11	Amostras dos materiais didáticos utilizados.....	243
Anexo 12	Atividades a partir das quais as discussões dos alunos foram Gravadas.....	251

RESUMO

Este trabalho traz uma discussão sobre o sistema de crenças construído por aprendizes de língua estrangeira a respeito do papel do enfoque explícito da gramática no processo de aprendizagem. Em termos gerais, investiguei aqui as concepções sobre essa questão construídas na vida escolar progressiva e o confronto dessas concepções com visões opostas: aquelas do ambiente dos cursos frequentados pelos participantes desta pesquisa e a maneira (explícita ou implicitamente) como as regras gramaticais são evocadas no momento da produção de texto escrito na língua-alvo. Início com uma explicação sobre a investigação das crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas e mostro a relevância dessa perspectiva de pesquisa. Em seguida, situo o leitor no contexto geral no qual esta pesquisa está inserida: cursos de inglês-língua estrangeira oferecidos na escola de extensão de uma grande universidade pública no estado de São Paulo. Apresento os cursos que serviram como fonte de dados para este trabalho de investigação, seus temas, participantes e a metodologia de pesquisa utilizada. Nos capítulos três e quatro apresento o arcabouço teórico sobre os dois principais tópicos deste trabalho. No capítulo três, discuto as dimensões sociais e psicológicas do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Mostro como a discussão sobre a opção pela implicação ou explicitação dos aspectos formais da língua-alvo vem sendo frequentemente retomada por autores e pesquisadores da Linguística Aplicada na área de ensino de línguas e segue em paralelo às discussões feitas em outros campos do saber: Ciências Sociais (Antropologia) e, principalmente, Psicologia Cognitiva. No capítulo quatro faço uma abrangente resenha sobre o tópico crenças. Aponto os principais fatores atuantes na formação das crenças e mostro como elas podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Os resultados mostram que as crenças sobre o papel do enfoque explícito na gramática variam de acordo com o nível de proficiência dos alunos: iniciantes, intermediários e avançados. Dos três grupos, os aprendizes iniciantes são aqueles que mais valorizam o tratamento explícito dos aspectos gramaticais da língua-alvo. Essa valorização cai de forma acentuada entre os aprendizes de nível intermediário e volta a subir ligeiramente entre os aprendizes de nível mais avançado. Discuto esse movimento de (des)valorização do enfoque explícito na gramática da língua e atribuo essa visão diferenciada dos participantes a diferentes fatores, entre os quais o contexto da aprendizagem, o grau de conscientização do aluno sobre o processo de aprendizagem de línguas e a natureza das diferentes fases do complexo processo de aprendizagem de um novo idioma.

ABSTRACT

This study focuses mainly on the system of beliefs that learners of a foreign language build up about the role of the explicit focus on form in the learning process. In general terms, it investigates the beliefs formed during previous learning experiences and the confrontations of these beliefs with opposed visions: those in the environment of the course in which they participated for this research, and if they verbalize the grammar rules explicitly or implicitly at the moment they write a text in the target language. I start with an explanation of the investigation of beliefs in the area of foreign language learning/teaching and show the significance of this research perspective for the area. Next I give the reader general information about this research context: foreign language courses offered by the Extension Program of a major public university in the State of São Paulo. I present the courses that served as data collection for this research, their themes and participants, and the research methodology used. In chapters three and four I present the theoretical framework of the two main topics in this study. In Chapter three I discuss the social and psychological dimensions in the learning process of a new language. I show how the discussion of the choice between implicit or explicit focus on the formal aspects of the target language is often called for discussion among authors and researchers in the area of foreign language teaching and follow the discussions in other areas such as Social Sciences (Anthropology) and, above all, in Cognitive Psychology. In chapter four I present a comprehensive review of the field of beliefs. I show the main factors underlying the formation of beliefs and how they can influence the learning process of a new language. The results of this research show that the beliefs about the role of the explicit focus on grammar vary according to the learners' proficiency level: beginner, intermediate and advanced. Of the three groups, it is beginners who most value the explicit focus on the grammatical aspect of the target language. This valorization diminishes considerably among the learners of intermediate level and increases slightly among the advanced learners. I discuss this (de)valuation movement and attribute this differentiated vision to several factors, including the context in which the learning occurs, the learners' degree of awareness of the learning process, and to the nature of the different phases of the complex process of learning of a new language.

CAPÍTULO 1

CENÁRIO E TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Preliminares

Não pode traduzir. Prá aprender a falar tem que ir prá lá. Tem que pensar em inglês. Precisa fazer muito exercício. Estudar gramática não adianta nada. O professor tem que ser nativo. Criança aprende mais rapidamente. Não se pode apelar para o português para ajudar a entender. Se o aluno não sabe nem português direito, como vai querer aprender inglês?

Crenças. Essas asserções são uma coleção de crenças que professores e aprendizes de inglês como língua estrangeira possuem e revelam. Elas os acompanham, muitas vezes, durante todo o processo de ensino/aprendizagem, como se fossem prescrições certas para se aprender uma nova língua. Algumas delas, na verdade, tornam-se verdadeiros mitos – como se houvesse um único e melhor caminho. Mas a realidade da ciência que vamos acumulando pode não ser necessariamente essa. Embora algumas dessas asserções possam ter o respaldo de evidências, ou se apliquem a um número maior de alunos, nenhuma delas é a fórmula para a complexa tarefa de aprender um novo idioma. Cada contexto e cada um de nós tem suas especificidades, e o ensinar e o aprender podem se dar de maneira diferente. Ou, um aluno pode simplesmente não aprender, e, muitas vezes, não aprende por acreditar fortemente que um determinado modo de agir, um certo percurso escolhido é o que leva à proficiência na língua. Esse candidato a falante da nova língua não aprende por não ser capaz de reconsiderar suas crenças e caminhos.

Durante grande parte dos cinqüenta séculos de história profissional de se ensinar línguas na humanidade, acreditou-se que a gramática e a tradução formam a base para a

aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa tem sido uma grande crença. Quando se pensa em aprendizagem de língua, é gramática o que vem à mente. Essa é uma equação de grande impacto no ensino de línguas. Essa tem sido a relação que se faz quando se relaciona língua – materna e estrangeira – com estudo. E, quando se trata de língua estrangeira, tradução é a companheira da gramática que faz a prática. Acredita-se que compreender uma outra língua, tanto na leitura quanto na conversação, é aprendido e demonstrado no exercício de traduzi-la. O método construído nessas premissas é o da Gramática e Tradução. Depois vieram os métodos direto e audiolingual, para caracterizar nossa modernidade. Praticam-se neles as estruturas da língua-alvo operando-se crescentemente na própria língua-alvo. No audiolingualismo, repete-se uma estrutura instalada numa frase de um diálogo premeditado substituindo uma parte dela e depois substituindo outra parte. Praticam-se, repete-se, exercita-se exaustivamente uma estrutura até que ela possa ser memorizada. Memorizada uma estrutura, inicia-se o mesmo processo com outras. Pressupõe-se que a repetição de “pequenos pedaços da língua” proporciona memorização e, daí, aquisição do novo idioma. Essa segunda fase de passagem do memorizado para o desempenho natural fluente nunca se explicitou muito bem. A regra metodológica prática foi introduzir aulas de conversação em estágios posteriores.

Gramática, tradução, repetição, memorização. Durante um tempo acreditou-se que esses eram os caminhos para se aprender uma língua estrangeira. Mas os homens mudam. E mudam também suas crenças. Lá pela segunda metade dos anos setenta e no início dos anos oitenta questionou-se sistematicamente o ensino de língua estrangeira com ênfase na gramática – na mecânica da língua – e na memorização de suas estruturas. Percebeu-se que a aprendizagem de uma nova língua não deveria começar e nem se concentrar no mecanismo dela – que aprender sua gramática não garantia capacidade de comunicação nela. E, numa época em que o mundo começava a se reformular de forma cada vez mais rápida e radical, as mudanças nas concepções do processo de ensino de línguas logo repercutiram. Surgiram novas escolas de línguas, com novas propostas. O slogan da época passou a ser “pense em inglês” e surgiram cursos que vendiam a idéia de “só conversação”. O ensino com base gramatical passou a ser execrado, e a palavra “gramática” passou a representar, para os especialistas e professores mais vanguardistas, uma forte associação a como *não* se aprender uma língua estrangeira.

No meio de tantas mudanças no ar os alunos foram seguindo os movimentos procurando adaptar-se, da melhor maneira, às então novas e revolucionárias tendências na

área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Mas isso não foi feito sem sacrifício. Lá dentro, na caixa preta de suas mentes, eles se perguntavam: “Como assim, pense em inglês? Como só conversação se eu não sei falar?” “Por que não se pode traduzir?”

Para os primeiros pesquisadores da Lingüística Aplicada¹ na área de ensino de línguas – alquimistas de uma ciência então emergente na grande área da linguagem – essas questões pareceram simples, quase óbvias, já que isso tudo veio sendo construído com muita pesquisa (e também com muito questionamento) desde que as lideranças começaram a se instalar, depois dos anos cinqüenta do século vinte. Teorizou-se sobre maneiras de tornar o insumo mais compreensível, sobre ansiedade e motivação para a aprendizagem, sobre interação e negociação de significados, sobre maneiras de se lidar com a gramática da língua-alvo, entre outros aspectos do processo de aquisição. Isso tudo para procurar mostrar que se podia construir teorias de aquisição de línguas. Demorou perto de meio século, mas, pelo menos uma parte dos professores² já começa a ver o processo de aprendizagem com outros olhos – a perceber que o ensino dos aspectos formais da língua e que os exercícios de rotinização, por exemplo, formam apenas partes daquele processo e, não necessariamente, as principais e determinantes do resto.

Mas e os alunos? Eles, que formam o grupo mais interessado no processo de aprendizagem, aos quais as pesquisas e seus resultados não foram apresentados e com quem não foram discutidos clara e exaustivamente nas últimas três décadas, como vêm tantas, tão profundas e complexas mudanças? Este estudo foi feito com a intenção de ouvir os alunos, de investigar como tanta mudança vem (des)construindo o sistema de crenças em suas mentes. Ou, de acordo com a clara proposição de Kalaja do construto de crenças, ouvir o que os aprendizes “pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua” (kalaja, 1995, p. 192). A intenção neste trabalho é investigar como, lá no fundo, uma amostra deles vê o papel da gramática no processo de aprendizagem de uma nova língua: suas crenças a respeito do assunto.

Efetivamente, a intenção principal com este trabalho é a de estender a pesquisa para além da testagem de novas abordagens, metodologias e práticas em sala de aula para considerar o indivíduo como um ser humano: seus interesses, suas expectativas e sua percepção dos fenômenos que o cercam. Essa nova perspectiva vem, aos poucos, tomando

¹ É sempre interessante lembrar que o termo Lingüística Aplicada surgiu na década de 40 (Damianovic, 2005, p. 182) e não estava originalmente ao ensino de línguas.

² Borg (2003; 2003b) faz discussão sobre a dificuldade que muitos professores de LE têm de acessar e aproveitar a pesquisa da Lingüística Aplicada na área de ensino de LE.

um lugar cada vez maior na investigação na área de aprendizagem de línguas da Lingüística Aplicada, tanto no que diz respeito à escolha de tópicos para a pesquisa quanto à maneira como se conduz a investigação e como se lida com os dados. O interesse na pesquisa sobre crenças pode ser citado como exemplo de uma das novas tendências na escolha de tópicos para se investigar e a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista como uma das maneiras que se encontrou de se dar conta de tão complexo e abrangente campo de investigação. Se o mundo social é feito de indivíduos e os significados são construídos por eles, que interpretam e re-interpretam esse mundo a sua volta, não se pode conceber que haja uma realidade única, mas várias realidades e diferentes interpretações delas.

1.2 Justificativa

Apesar de ser relativamente recente o interesse pela pesquisa sobre crenças no contexto de ensino e aprendizagem no Brasil (Barcelos, 2004)³, esse campo de investigação já vem sendo explorado na Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira desde meados da década de 80 (Barcelos & Vieira-Abrahão, 2005). No entanto, o enfoque da maioria das pesquisas têm tido como tema central as crenças de professores, e, muitas vezes, de forma demasiadamente generalizada. Barcelos e Vieira-Abrahão (2004) colocam a necessidade “de estudos mais profundos que focalizem crenças mais específicas” (p. 146). Visando preencher esta lacuna que se forma nesse campo de investigação, a pesquisa aqui apresentada teve como foco crenças de *aprendizes* sobre o *papel do tratamento explícito da gramática*⁴ no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Faço, nesta seção, duas pequenas subdivisões visando promover mais compreensão e facilidade na leitura. Na primeira, apresento justificativas para as investigações sobre crenças dentro do panorama teórico geral de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Na

³ Em trabalho mais recente, Barcelos e Abrahão (2005) mostraram como esse campo de investigação vem ganhando cada vez mais interesse de alunos de cursos de mestrado e doutorado.

⁴ Quando me refiro neste trabalho à gramática, forma ou aos aspectos formais da língua, refiro-me, mais especificamente, à sintaxe, mas estou consciente de que o termo é mais abrangente e inclui a morfologia e a fonologia da língua. Estou também consciente de que o conceito de gramática é concebido de diferentes maneiras entre lingüistas e lingüistas aplicados, concepção essa que fez surgir os diferentes tipos de gramáticas (prescritiva (ou tradicional), gerativa, funcional, sistêmico funcional, por exemplo). A gramática à qual me refiro neste trabalho é a gramática prescritiva (ou tradicional). Entendi que, se a intenção neste trabalho de pesquisa é pesquisar as crenças sobre gramática trazidas pelos alunos, é essencial ter-se em mente o tipo de gramática com a qual os participantes da pesquisa possivelmente apresentem maior familiaridade, muito provavelmente aquela (a única) com a qual tiveram contato em suas experiências progressas de aprendizagem.

segunda subdivisão, apresento as justificativas para essa perspectiva de pesquisa dentro do contexto brasileiro.

1.2.1 Por que investigar crenças?

São diversos os fundamentos que justificam pesquisas sobre crenças no contexto de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas (Wenden, 2002, p. 37; Dickinson, 1995, p. 167), inclusive língua estrangeira.

As pesquisas sobre crenças podem ser justificadas com base em pelo menos três questões relevantes no contexto de ensino/aprendizagem de LE: 1- relação entre crenças e abordagem de ensino, 2- influência das crenças na formação de professores e 3 – o papel das crenças nas mudanças de práticas (Allen, 2002: 519, 520). No que diz respeito à abordagem de ensino, as crenças têm influência direta nas práticas de sala de aula (Barcelos, Batista, Andrade, 2004; Lunenburg & Schmidt, 1989; Kudiess, 2005; Vieira-Abrahão, 2005; Madeira, 2005d; Barcelos e Vieira-Abrahão, 2004; Barcelos, 2001; Silva 2000; Borg, 1999; Johnson, 1994; Pajares, 1992;), conforme mostrarei mais detalhadamente na discussão feita no quarto capítulo desta tese. Mostrarei, ainda naquele capítulo, que, na formação de professores, o conhecimento teórico adquirido esbarra e é influenciado pelas crenças já instaladas dos professores em formação inicial. No que diz respeito à mudança de práticas, Allen (op. cit.) assevera: “Para a mudança efetiva e duradoura ocorrer, cada professor precisa refletir sobre suas próprias crenças e precisa comprometer-se a modificá-las para incluir novas recomendações.” (Allen, 2002:520).

1.2.2 Por que investigar crenças no contexto de aprendizagem brasileiro?

O interesse por esta perspectiva de pesquisa surgiu da percepção da necessidade de se explicarem os caminhos escolhidos para o ensino de língua estrangeira, particularmente da língua inglesa, já que, quando se considera um contexto de mudanças, como no caso do brasileiro, tanto as crenças dos professores quanto as dos alunos têm grande influência no processo de aprendizagem.

No que diz respeito às crenças trazidas por professores, justifica-se uma atenção especial a elas pela influência que exercem em duas questões fundamentais: na concepção que os alunos constroem sobre o processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores (Dutra e Mello, 2004, p. 31). Conforme discutirei mais detalhadamente no quarto capítulo desta tese, as crenças trazidas pelos professores são um dos principais fatores que influenciam na formação das crenças dos alunos (Almeida Filho, 2002), isto é, atuam na construção da visão deles sobre como se aprende uma nova língua. Em relação ao desenvolvimento profissional do professor, as crenças trazidas influenciam diretamente nas mudanças de antigas práticas ou no desenvolvimento de novas (Brasil, 1998). Conforme postula Allen (2002: 520): “As crenças são o ajuste das mudanças; elas influenciam a maneira como os professores abordam o desenvolvimento profissional, o que aprendem a partir dele e como incorporam novas práticas em seus preceitos já existentes”.

Considerando o contexto de ensino de língua estrangeira no Brasil, basta uma observação superficial para constatar que o conhecimento adquirido pelo aluno no ensino fundamental, médio e até mesmo no ensino superior, está, muitas vezes, bastante aquém daquele esperado após vários anos de estudo (Consolo, 2005, p. 269). Uma possível explicação para o fracasso do esforço de professores e alunos envolvidos na desafiadora tarefa de ensinar e aprender um novo idioma pode ser buscada não apenas na questão metodológica do ensino, já que não faltam propostas (nem sempre calcadas na investigação sistemática) procurando mostrar (e justificar) diferentes e supostamente melhores maneiras de se ensinar uma nova língua. É natural que se busquem explicações no resultado do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, é preciso indagar antes como questões metodológicas são concebidas por aprendizes que já trazem consigo todo um sistema de crenças sobre como se aprende e se ensina um novo idioma (Vieira-Abrahão, 2004, p. 131).

Não é minha intenção, com esta investigação, lançar críticas a modelos de ensino, instituições, ou professores. Tomo como justificável, antes, observar como um ensino com alto grau de explicitação, isto é, com grande ênfase em regras gramaticais, ficou registrado no aprendiz, depois de aproximadamente sete anos de instrução formal no ensino fundamental e médio ou após dez ou onze anos, para aqueles que cursaram faculdades de Letras - licenciatura em língua inglesa ou estudaram a língua-alvo por conta própria, após ou durante a escolarização básica, média ou superior. É dentro desse contexto que se impõe a primeira parte da pesquisa aqui proposta, começando por observar as crenças trazidas pelo

aluno em relação ao papel da explicitação das regras gramaticais no ensino de língua estrangeira.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Conforme brevemente exposto, a intenção desta pesquisa vai bem além da discussão sobre diferentes métodos de ensino de *língua estrangeira*, ou da simples apresentação de uma série de críticas e/ou elogios a maneiras pelas quais se ensinam línguas. Conforme asseveram alguns autores, a discussão com ênfase em diferentes métodos de ensino vem se esgotando já há algum tempo (Prabhu, 1990, p. 161 ; Leffa 2005, p. 204; Long, 1989, p. 2). A proposta aqui trazida vem endereçada a dois objetivos principais, inter-relacionados. O primeiro é estabelecer a maneira pela qual o aprendizado da língua ficou registrado para o aluno participante da pesquisa, supostamente resultado, em boa medida, do ensino formal de LE já realizado até o momento do início da pesquisa. O segundo é dar a conhecer as crenças dos aprendizes observados sobre a importância do tratamento explícito da gramática no processo de ensino recebido, crenças essas trazidas de experiências pregressas de aprendizagem e confrontadas com a experiência de aprendizagem num novo contexto, o da pesquisa realizada dentro do projeto de pesquisa para esta tese, no qual não se previa a explicitação da gramática. Investigou-se, no percurso, as impressões que se criam em dois ambientes distintos de ensino/aprendizagem de LE: um na vida escolar convencional, onde hipotetizo ter havido predominância do tratamento explícito da gramática, e outro num curso experimental, produzido para a pesquisa, com pressupostos opostos: enfatizando conteúdos e tratamento apenas periférico de aspectos gramaticais sinalizados pelos próprios alunos como merecedores de sistematização. Através da análise da comunicação entre os alunos trabalhando em tarefas grupais que levam à produção de textos escritos na LE busquei perceber se e de que maneira ficaram registrados os momentos de tratamento dos aspectos formais ensinados de maneira explícita. Era esperado que, através das respostas dadas ao questionário a eles apresentado, da interpretação de suas declarações em entrevistas individuais e em relatos escritos e da observação em sala de aula fossem levantados indícios sobre as crenças relevantes que sustentaram práticas de focalização de aspectos formais da língua-alvo. Esperava-se observar como estava construído o sistema de crenças do aluno participante no que se refere ao tratamento explícito de aspectos no processo de ensino e

aprendizagem da língua-alvo anteriormente e confrontar esse sistema de crenças construído no passado com as recentes experiências, vividas no ambiente de intervenção realizado sob pressupostos teóricos premeditadamente opostos.

A literatura tem mostrado um crescente interesse da Lingüística Aplicada na área de ensino de LE em procurar compreender de que maneira o conhecimento da e sobre a língua-alvo foi internalizado (adquirido) pelo aluno, considerando-se no processo a operação dos aspectos explícitos da construção dessa capacidade (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 1994). Central nessa discussão, hipotetizo aqui, é o conhecimento do sistema de crenças que o aprendiz traz consigo sobre o tratamento explícito dos aspectos formais da língua-alvo – de sua gramática – no processo de ensino. Tendo em vista esse cenário complexo de investigação, coloco as seguintes perguntas para nortear o trabalho de pesquisa:

1 Quais as crenças, relatadas em depoimentos e dedutíveis de ações dos alunos participantes da pesquisa, sobre a explicitação de regras gramaticais no processo de aprendizagem de línguas trazidas pelo aluno-participante desta pesquisa da experiência escolar pregressa?

1.1 – Na produção de textos escritos na língua-alvo, as regras evocadas são do tipo explícito (a regra é verbalizada) ou implícito (somente com percepção do que seja correto e adequado)?

2- Quais (possíveis) efeitos se evidenciam nas crenças sobre o processo de aprendizagem durante e imediatamente após uma experiência de intervenção comunicativa alternativa (metodologicamente oposta, neste caso), isto é, com ênfase no conteúdo e na interação comunicativa e apenas marginalmente na gramática?

2.1 - Qual a reação (afetiva e cognitiva⁵) dos aprendentes frente a um material com textos e atividades voltados prioritariamente ao conteúdo e só marginalmente à forma na primeira oferta do curso?

2.2 - Que uso os aprendentes do curso “USA: The Building of a Culture” fizeram do apêndice gramatical contendo explicações sistêmicas e exercícios de rotinização acrescido ao material na segunda oferta desse curso?

⁵ “reação cognitiva” entende-se aqui como o uso do material como suporte: interesse e compreensão de textos e das atividades propostas.

1.4 Estrutura geral da tese

Neste primeiro capítulo, fiz uma breve apresentação e contextualização do tema procurando situar o leitor na discussão sobre crenças. Mostrei detalhadamente a trajetória desta investigação, apresentei a justificativa pela investigação na área, os objetivos e as perguntas de pesquisa às quais me proponho a responder. No capítulo seguinte apresento o contexto no qual a pesquisa está inserida. Descrevo os cursos de extensão dos quais os sujeitos de pesquisa participaram, seus perfis, de maneira geral, os instrumentos de pesquisa utilizados e o procedimento utilizado para a análise dos dados.

No terceiro capítulo apresento um panorama geral dos aspectos sociais e psicológicos no processo de aprendizagem e ensino de LE. Apresento e discuto algumas noções oriundas de outras ciências utilizados na Lingüística Aplicada na área de ensino de LE. A inclusão aqui dessa discussão foi feita com a intenção de mostrar como as crenças são construídas a partir dos “pensamentos” dos indivíduos, que se formam e se transformam a partir de “cognições, metacognições, emoções e propósitos” (Sadalla, et al., 2002: 100). Mostro como vem sendo discutida, ao longo do tempo, a opção pelo ensino dos aspectos formais de uma LE de maneira explícita ou implicitamente, dentro das abordagens estrutural e comunicativa de ensino, para, no final daquele capítulo, levantar a questão sobre como toda aquela discussão reflete na construção das crenças dos alunos.

No quarto capítulo, faço uma definição do construto “crenças” no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Mostro como as pesquisas vêm enfocando o tema, a importância de se atentar às crenças de alunos e professores e a influência que exercem no processo de aprendizagem de LE. Discuto algumas pesquisas que deixaram evidências de que tanto professores quanto alunos podem possuir crenças consoantes com as teorias de aquisição de língua estrangeira ou dissonantes delas. Atento ainda, no quarto capítulo, para algumas questões fundamentais a serem consideradas para garantir validade às pesquisas que investigam crenças.

No quinto capítulo, apresento o resultado da análise dos dados. Numa primeira etapa mostrarei as respostas dadas pelos alunos ao item do questionário que lida com a questão do papel do ensino da gramática da língua-alvo e a alguns itens que refletem a posição do aluno em relação a algumas das premissas básicas e relevantes das teorias de aquisição e discutirei o conteúdo dos relatos escritos. Em seguida, apresento e discuto os dados

coletados a partir de entrevistas, relatos, diários e anotações de campo feitos por colaboradores e por mim, como professor/pesquisador. Explico como foi feita a análise e discuto, com base nos dados analisados, a visão que os alunos apresentaram sobre o papel do ensino da gramática no processo de aprendizagem de LE. No último capítulo discuto os resultados, de forma geral, e faço algumas (re)construções teóricas ensejadas pela investigação concluída.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Contexto de investigação

Esta pesquisa foi realizada numa universidade pública do Estado de São Paulo, teve como participantes alunos de língua inglesa em cursos oferecidos aos alunos e à comunidade pela Escola de Extensão dessa Universidade.

Os dados foram coletados por ocasião das ofertas de dois cursos específicos de inglês-língua estrangeira com dois temas distintos. Esses cursos serviram para a coleta de informações que compõem o grande conjunto de dados para a realização da investigação aqui apresentada. Uma parte dos dados traz informações sobre as concepções construídas na vida escolar pregressa e sobre o confronto dessas concepções com visões opostas: aquelas do ambiente dos cursos dos quais participaram para esta pesquisa. Uma outra parte mostra de que maneira (explícita ou implicitamente) as regras gramaticais são evocadas no momento da produção de texto escrito na língua-alvo e o uso que foi feito, no ambiente dos cursos ofertados, das explicações gramaticais contidas no material didático do curso “EUA: A Construção de uma Cultura”.

Passo, a seguir, à apresentação dos cursos e à explicação, de maneira mais detalhada, sobre como cada curso serviu para a coleta dos dados necessários às respostas às perguntas de pesquisa apresentadas.

2.1 Temas e duração dos cursos

Os cursos dos quais fizeram parte os sujeitos desta pesquisa foram: “USA – *The Building of a Culture*” e “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa: Aprenda Gramática Falando de “GramáticaS” (anexo 5).

O primeiro curso teve como tema uma cronologia de fatos e personagens da história dos EUA – desde a colonização até o movimento hippie, e foi oferecido em duas ocasiões. Na primeira oferta, o material didático não enfocou nenhum item gramatical – as atividades feitas em sala consistiram em tarefas que requeriam discussão em grupo, redação de pequenos textos e busca de informações em textos. Na segunda ocasião da oferta desse curso, após um semestre, foi acrescentada àquele mesmo material uma seção contendo explicações de aspectos gramaticais mais freqüentemente encontrados nos textos e exercícios de rotinização. Essa seção ocupou a parte final do material didático – separada dos textos e das atividades em que ocorriam nas unidades.

O tema do segundo curso foi gramática, em suas mais diferentes acepções: o significado de gramática, diferentes gramáticas (normativa, descritiva, funcional) a gramática da língua falada, competência comunicativa, teorias de aquisição de segunda língua, entre outros. Esse curso foi preparado com a intenção de tratar gramática como um assunto, e, embora os itens gramaticais fossem tratados explicitamente, esse tratamento era feito com o sentido de atender o aprendiz que necessitasse de (ou pedisse) explicações, tomando tempo relativamente curto no curso e não se estendendo desnecessária e exaustivamente. O folheto informativo desse curso explicava isso – mostrava que se discutiriam ali diferentes temas relacionados à gramática, em seus mais diferentes sentidos.⁶ Minha intenção era observar as reações dos alunos frente a um curso que se propunha tratar de gramática, porém, como um assunto, e não apenas explicando itens da gramática inglesa explicitamente.

O curso de cultura americana teve carga horária de 30 horas, e o de gramática de 40 horas e foram oferecidos com freqüência variada de aulas. Num primeiro oferecimento (férias de inverno de 2002), o curso de cultura americana teve duração de duas semanas, com aulas diárias de três horas. Na segunda oferta (férias de verão de 2003), o curso foi dado em regime de imersão: a mesma carga horária foi oferecida em uma semana, com aulas nos períodos da manhã e tarde. Já o curso de aspectos gramaticais foi oferecido em regime de imersão por três vezes. O material didático desse curso continha, desde a primeira oferta, explicações sobre alguns itens gramaticais e, em alguns capítulos, exercícios para prática e rotinização.

⁶ Parte do texto daquele folheto informativo dizia: “Discutiremos a gramática da fala, o processo de aprendizagem de uma segunda língua, a noção de competência comunicativa, a gramática da televisão e de filmes, entre outros temas. A idéia é tratar da gramática ampliando, ao mesmo tempo, o universo cultural dos participantes.”

Os dois cursos eram do tipo curso de LE de conteúdo⁷. Passo, na seção seguinte, a uma breve explicação sobre esse tipo de curso de LE.

2.1.1 Cursos de língua estrangeira de conteúdo

Os conteúdos como fontes de insumo oferecidos em cursos de LE já vêm sendo praticados e discutidos na teoria e prática de ensino de línguas da Lingüística Aplicada há algumas décadas (Pica, 2002; Madeira, 2005). Nessa discussão, destacam-se os chamados cursos de conteúdo.

Um curso de conteúdo pode ser definido, colocando-se aqui em termos básicos, como aquele que proporciona, ao mesmo tempo, conhecimento em uma determinada área acompanhado de aumento de proficiência na língua-alvo (Brinton & Snow, 1989). Essa definição, no entanto, foi expandida para incluir os cursos de LE que tratam de um assunto específico como tema central (Graham & Beardsley, 1986; Haptman, Wesche e Ready, 1988; Pica, 2002), como por exemplo “ensino de inglês pelas disciplinas curriculares”⁸ (Graham & Beardsley, 1986, p. 228) ou ensino de outras áreas feitas em LE, o que Haptman, Wesche e Ready chamaram de “cursos abrigados”⁹, que consistem no ensino de outras disciplinas feito em LE, os quais freqüentemente contam com um professor especialista na disciplina e um professor de LE (Haptman, Wesche e Ready, 1988, p. 436). Entre os diversos tipos de cursos de conteúdo, uma das possíveis distinções a se fazer seria entre aqueles que têm como objetivo central o ensino de algum conteúdo específico e aqueles cujo primeiro objetivo é aprimorar o nível de proficiência da LE, nos quais o conteúdo serve para a contextualização do insumo. Cursos de conteúdo desse segundo tipo podem ser vistos como um ensino de LE fortemente contextualizado – situação essa que, na verdade, forma um dos principais alicerces da abordagem comunicativa de ensino de LE. Vale lembrar aqui, no entanto, que é possível também preparar materiais didáticos para o ensino de LE que não tragam um *único* conteúdo específico e, mesmo assim, o ensino ser contextualizado. No livro “Inglês e Algo Mais” (Madeira, 2004b), por exemplo, preparado para o Projeto EJA (Ensino

⁷ Tenho consciência de que o termos “de conteúdo” está naturalizado na nomenclatura não técnica querendo dizer algum conteúdo que todo curso tem. Aqui, no entanto, a expressão está ressignificada para indicar cursos organizados especificamente por um corpo de conteúdo determinado.

⁸ Tradução minha para “*subject-related ESL*”

⁹ Tradução minha de “*sheltered courses*”.

de Jovens e Adultos), não há um assunto específico para todo o livro, porém, cada capítulo trata de um assunto e desenvolve-se em torno daquele tema.

Os cursos que serviram de fonte de dados para esta pesquisa pertencem àquele primeiro tipo de curso: ensino de LE fortemente contextualizado, que tem como base um único assunto principal.

2.2 Participantes da pesquisa

O perfil de alunos que procuram os cursos de extensão das universidades é bastante variado. Apesar de se avisar, nas informações sobre os cursos, que eles são ministrados em língua inglesa e deixar expresso que eram necessários “conhecimentos básicos”¹⁰ naquele idioma, não se fazia um teste para a triagem dos alunos, e, por isso, o nível de proficiência resultava extremamente variado.

Entre os participantes dos cursos estavam funcionários e alunos da própria universidade, de diferentes departamentos e cursos, alunos de outras instituições privadas de ensino superior de diferentes cursos, professores secundaristas de inglês-língua estrangeira e aprendizes adultos, de forma geral, que buscavam no curso aprimoramento de suas habilidades no idioma. Entre os professores de língua inglesa, uma parte (27% do total) era formada por professores da rede pública, com nível irregular baixo de proficiência e de professores de língua inglesa em cursos de idiomas (35% do total), muitos dos quais proficientes no idioma, que buscavam (segundo eles mesmos), o contato com novas abordagens de ensino.

Esta investigação contou com um total bruto de 144 participantes, divididos em seis populações, conforme mostra o quadro um:

¹⁰ Os folhetos informativos sobre os cursos encontram-se no Anexo 4)

Nomes dos Cursos	Número de participantes	Carga horária	Período de oferta
EUA: a Construção de uma Cultura (primeira oferta: material didático sem glossário gramatical)	24	30	08/07/02 a 19/07/02
EUA: a Construção de uma Cultura (segunda oferta: material didático com glossário gramatical)	18	30	14/01/03 a 18/01/03
Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa	41	40	14/07/03 a 18/07/03
Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa	21	40	21/01/04 a 24/01/04
Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa	40	40	12/07/04 a 16/07/04

Quadro 1: Cursos, cargas horárias e populações.

2.2.1– Variedade no nível de proficiência dos alunos

A diversidade no nível de proficiência dos participantes causava preocupação no início, mas tomei como equilibrada a hipótese de que a diversidade era inerente e poderia até auxiliar numa abordagem de ensino que prioriza a comunicação, acima do tratamento da forma, de maneira geral. Em realidade, os cursos fluíram bastante bem, no decorrer do tempo. Os alunos de baixo nível de proficiência permaneceram até o final do curso e foram beneficiados pela grande quantidade de participantes mais proficientes daqueles cursos. Este último grupo de alunos, por sua vez, manteve interesse constante no conteúdo dos cursos e no contato com uma abordagem de ensino que lhes era nova.

A variedade de nível de proficiência¹¹ alunos, portanto, não se colocou como um empecilho, nem para o andamento dos cursos nem para a pesquisa. Aliás, observei, na literatura de pesquisas sobre crenças de alunos, que a investigação de crenças com sujeitos de pesquisa do mesmo nível de instrução colocava-se como uma limitação (Rifkin, 2000, p. 395). Segundo o autor, há necessidade de pesquisas que tenham como sujeitos aprendizes de diferentes níveis de instrução.

A diferença de nível de proficiência dos participantes foi aqui tratada através de uma classificação em níveis de proficiência. Utilizei o “ACTFL¹² Proficiency Guidelines¹³ (ACTFL Proficiency Guidelines, 1999), para avaliar a proficiência dos participantes desta pesquisa (anexo 2). Trata-se de um instrumento bastante prático facilmente adaptável a diferentes contextos e já utilizado por mim anteriormente para a classificação de proficiência de alunos, em diferentes ocasiões, em minha experiência profissional como professor de língua inglesa em faculdades da cidade de São Paulo. Interessou-me esse instrumento justamente pela possibilidade de adaptação e de aplicação de maneira prática (da parte dele que avalia a produção oral, pelo menos), já que são fornecidos alguns critérios simples e diretos. O que mais me atraiu nesse instrumento, no entanto, foi a possibilidade de utilizá-lo em ocasiões de uso real da língua; ou o que Bachman & Palmer (1996, p.103) chamaram de “*domínio* (de uso da língua-alvo) *na vida real*”. Esse instrumento de avaliação enquadra-se no conceito de

¹¹ A definição de “proficiência” em LE não é tarefa simples. Apesar de diferentes tentativas, entre diferentes pesquisadores e autores, não há um consenso formado. Para uma discussão sobre o assunto, veja Larsen-Freeman e Long, 1992, p. 38)

¹² ACTFL - American Council for the Teaching of Foreign Languages – Conselho Estadunidense para o Ensino de Línguas Estrangeiras

¹³ Anexo 2

“multiplism”, discutido por Shohamy (1998, p. 239). A autora defende uma perspectiva mais ampla de avaliação, que considera diferentes situações com diversas opções disponíveis, nas quais *“não fica claro qual a opção correta, quando a escolha de uma opção depende de uma diversidade de fatores onde uma opção escolhida freqüentemente confirma outras.”* (Shohamy, 1998, p. 238).

Nesta pesquisa, o teste descrito foi conduzido através de um breve diálogo, que teve como assunto a experiência progressiva de aprendizagem da língua. Isso foi feito de maneira sistemática envolvendo os avaliandos em atividades feitas em pares ou pequenos grupos, enquanto eu, como avaliador, circulava anotando numa ficha própria os indicadores de nível de capacidade de uso situado da língua-alvo.

O “ACTFL Proficiency Guidelines” (ACTFL Proficiency Guidelines, 1999)¹⁴ oferece um guia para a avaliação das quatro habilidades da língua em aprendizes de diferentes níveis: iniciante (tradução minha para “novice”, em Byrnes & Canale, 1992, p. 15), intermediário (esses dois níveis com uma subdivisão, em cada um deles de “baixo, médio e alto), avançado (também com uma subdivisão denominada de “plus”), superior, e “com distinção” (tradução minha para “distinguished”, Byrnes & Canale, 1992, p. 20), sendo que esses dois últimos níveis só são oferecidos para a avaliação das habilidades de leitura e de compreensão de linguagem oral. Conforme expresso na apresentação do documento, esse guia foi elaborado como instrumento de proficiência geral, não necessariamente em ambiente institucional: “essas diretrizes não são baseadas numa teoria de linguagem em particular ou num método pedagógico, e são planejadas para avaliação global.” (Byrnes & Canale, op. cit., p.15).

Apesar de, naquele instrumento, a classificação de nível de proficiência dos alunos ser bastante minuciosa, entendi que, para este estudo, não haveria a necessidade de tão rigorosa classificação, já que o que se busca aqui é, basicamente, um tipo de categorização dos participantes visando manuseio mais objetivo dos dados. Assim, visando garantir categorização relativamente simples e objetiva, foram propostos três níveis de proficiência: nível um (iniciantes), dois (intermediários) e três (avançados). Pedi a eles, num primeiro momento, que fizessem uma auto-avaliação em relação ao nível de proficiência, após descrever esses níveis em voz alta para todo o grupo. No entanto, após os primeiros

¹⁴ Apesar de ter sido inicialmente publicado como um livro (ACTFL Proficiency Guidelines, 1983), esse instrumento já caiu em domínio público (conforme consta no sítio eletrônico, mencionado na referência bibliográfica dessa obra de 1999) e encontra-se disponível na grande rede de computadores para o uso pelo público geral.

encontros nas salas de aula, algumas das categorizações foram por mim revistas, juntamente com os alunos, já que notei uma tendência de subestimação na auto-avaliação.

A minha avaliação independente foi obtida após a execução de tarefas propostas para esse fim ao cabo da primeira aula em ambientes de pares ou pequenos grupos. Essa avaliação feita levou em conta, de forma proeminente, produção e compreensão oral e baseou-se no texto produzido por cada um no momento das apresentações individuais, no primeiro dia de aula, no exercício avaliativo, e, posteriormente, nos contatos que fiz individualmente durante os cursos. Aliás, conforme explicarei, o abrandamento de uma relação assimétrica visando proporcionar maior proximidade entre eu, como professor/pesquisador, e os alunos foi importante para emprestar maior confiabilidade aos dados coletados para esta pesquisa. Durante as aulas, no momento em que os alunos trabalhavam em pequenos grupos, conversei individualmente (e informalmente) com alguns deles – apenas com aqueles que não puderam ser avaliados na apresentação inicial, de níveis um e dois. Dei a opção aos alunos de, naquele primeiro momento, falarem português, caso preferissem. Ficou claro, naquela apresentação (e foi comprovado no decorrer dos cursos) que alguns eram fluentes na língua-alvo, ou seja, dispensavam uma segunda avaliação. Esses foram classificados como alunos avançados (nível 3), já naquele momento.

2.2.2 Anuência dos participantes da pesquisa

Todos os participantes desta pesquisa foram por mim prevenidos que dela estariam participando. No início de cada curso expliquei os objetivos e a justificativa da investigação e obtive o consentimento deles pela participação, conforme se recomenda nas discussões de questões éticas nas pesquisas de cunho interpretativista na Lingüística Aplicada (Signorini, 2005). Procurei deixar claro que o objetivo do trabalho era o de observar a visão que possuíam sobre o papel do ensino da gramática da LE com alto grau de explicitação de regras e mostrei a importância da perspectiva de pesquisa sobre crenças na área de ensino de LE da Lingüística Aplicada. Expliquei que a intenção *não era a de julgar* quaisquer posições que possuísem sobre o ensino explícito dos aspectos formais da LE, mas observar as crenças que haviam sido por eles herdadas e/ou construídas sobre o papel do ensino da gramática. Conforme postulei, visando afastar qualquer suspeita de preconceito em relação à posição tomada por cada participante da pesquisa, ressaltai que, mesmo entre renomados

autores e pesquisadores da Lingüística Aplicada na área de ensino de LE, existem diferentes posições em relação ao ensino da gramática, todas elas devidamente respeitadas, embora com diferentes graus de adesão da comunidade científica (Fotos, 1993, p. 385). Visando garantir ainda maior participação dos alunos/participantes desta pesquisa, adotei estilo discursivo informal flexível, através do qual não se faz transparecer uma preocupação com o preenchimento das expectativas institucionais e promove-se estilo mais democrático nas interações professor/alunos (Meneghini, 2004, p. 159). Minhas intenções com o estabelecimento de interação menos assimétrica entre professor/pesquisador e os alunos participantes da pesquisa eram duas. A primeira era buscar maior garantia de que eram verdadeiramente sinceras suas opiniões expressas em relação ao que se buscava investigar: suas crenças em relação ao papel do ensino da gramática, suas opiniões sobre a aprendizagem num contexto novo e o uso que fizeram do glossário gramatical do livro do curso “EUA: A Construção de uma Cultura”. A segunda era preparar um ambiente de proximidade, visando assim facilitar a avaliação de produção oral individual, que serviu, conforme expus, para dar a conhecer o nível de proficiência dos participantes.

Passo a seguir à descrição da metodologia de pesquisa utilizada para esta investigação.

2.3 Natureza da pesquisa

O pesquisador que se dispõe a investigar crenças no próprio ambiente de ensino e aprendizagem deve ter em mente a complexidade que implica tal investigação e, em função disso, escolher criteriosamente os procedimentos metodológicos mais adequados à consecução de tão complexa tarefa. Acima de tudo, deve proceder à escolha de instrumentos que não apenas dêem conta de geração e coleta dos dados, mas que também possibilitem uma adequada interpretação do fenômeno.

Este trabalho enquadra-se no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, considerado pela maioria dos pesquisadores lingüistas aplicados brasileiros hoje como o mais adequado para a investigação de tópicos complexos nos próprios contextos de ensino e aprendizagem (Signorini, 2005; Moita Lopes, 1994; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). O processo de coleta e análise de dados apresenta várias das características de um estudo

qualitativo, conforme apresentado por diferentes autores (Denzin & Lincoln, 1998; Nunan, 1992; Lüdke e André, 1986). Os dados foram coletados por mim, como professor/pesquisador participante, em ambiente natural e sem qualquer manipulação intencional de variantes controladas. Trata-se de registros e dados predominantemente descritivos (transcrições de entrevistas, de aulas gravadas em vídeo cassete e de gravações de discussões entre os alunos, relatos escritos pelos participantes, diários e notas de campo de aulas observadas) para a análise indutiva de regularidades e tendências. Seguindo um dos princípios mais importantes da abordagem qualitativa, o significado que as pessoas atribuem às coisas e fatos foi considerado e interpretado. Foram incluídas também quantificações, que serviram como reforço argumentativo. Conforme Erickson (1986), a utilização de raciocínios quantitativos não altera o caráter eminentemente qualitativo do estudo.

A interpretação do significado atribuído pelos participantes desta pesquisa faz esta investigação aproximar-se do que Erickson (1986, p. 213) denomina pesquisa interpretativista de cunho etnográfico. Segundo o autor, essa perspectiva de investigação considera o homem como um ser que cria interpretações de significados que variam entre diferentes indivíduos, mesmo dentro de um mesmo grupo: “os homens muitas vezes parecem criar interpretações de significados semelhantes. Mas (...) em uma determinada situação de ação não se pode assumir que as condutas de dois indivíduos (...) tenham o mesmo significado para os dois indivíduos em questão” (Erickson, 1986: 214). Sob o ponto de vista interpretativo, na pesquisa que tem como tema principal o ensino o que mais tem relevância na investigação é a mente – a vida mental de alunos e professores (Erickson, op. cit).

A discussão feita por Moita Lopes (1994) segue na mesma direção, a de consideração, na pesquisa, dos significados construídos e interpretados por participantes humanos da situação de pesquisa. Segundo o autor, os significados que caracterizam o mundo social são “construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (...). Na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretações” (Moita Lopes, 1994, p. 331 e 332). O autor dá um passo à frente nessa discussão e defende a abordagem interpretativista na pesquisa que lida com a linguagem, já que “a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, (...) e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias

subjetividades/interpretações”. Segundo Moita Lopes, a linguagem não apenas é, freqüentemente, o meio pelo qual os participantes expõem suas posições, mas é também o principal e mais rico material que o investigador tem em mãos para a análise, que, quase sempre, exige interpretação. Pode-se citar como exemplo claro disso as pesquisas discutidas no terceiro capítulo desta tese que investigam crenças através das metáforas utilizadas pelos participantes (Telles, 1997; Kramsh, 2003; Dutra e Mello, 2004). Poder-se-ia afirmar que, para a análise de metáforas, que são, na verdade, um dos modos mais profundos de expressão de significado, a interpretação é praticamente indispensável.

Embora não se trate de um estudo etnográfico propriamente dito, esta investigação utiliza algumas ferramentas etnográficas para a coleta e análise dos dados: observação de campo, relatórios de alunos e de professor (Ellis, 2005, p. 9). Aliás, a pesquisa interpretativista foi criada a partir da pesquisa etnográfica, conforme discute Erickson (1986). O pesquisador etnográfico crê que o comportamento humano só pode ser compreendido através de percepções subjetivas daqueles envolvidos com a pesquisa – tanto pesquisadores quanto participantes. Para o autor, a idéia de um observador “objetivo” não é adequada e “os procedimentos do método experimental de formulação de hipóteses e operacionalização de construtos antes de se engajar em qualquer coleta de dados ou análise são, na melhor das hipóteses, inapropriadas, e, na pior, irrelevantes.” (Nunan, 1992, p. 55).

No que diz respeito a generalizações, uma pesquisa interpretativista não busca uma generalização baseada em quaisquer teorias de ensino e uso da língua, mas sim o engrossamento de hipóteses a partir do contato próximo com a realidade da pesquisa em questão. Considera, assim, contextos mais locais: uma certa escola, numa determinada época, com professores e alunos participantes no momento daquela pesquisa. Isso não quer dizer, no entanto, que a investigação interpretativa não se preocupe em descobrir fatores universais, mas apenas que busca essa descoberta através de caminhos mais concretos ou instanciados de um caso específico. Num estudo interpretativista, quaisquer fatores generalizáveis são descobertos a partir de manifestações concretas e específicas, em oposição a qualquer tipo de abstração na generalidade (Nunan, 1992).

Outra similaridade com a abordagem etnográfica de pesquisa que este trabalho apresenta é a utilização de diversos instrumentos para a coleta de dados. A opção pelo uso de diferentes instrumentos foi feita aqui seguindo as recomendações dos pesquisadores envolvidos com as investigações de crenças que atentaram para as limitações de alguns instrumentos usados isoladamente (Barcelos, 2001; Kern, 1995, por exemplo). A metodologia

que utiliza diversos instrumentos inter-complementares e considera o contexto no qual a pesquisa se insere foi chamado por alguns autores (Bernat, 2005; Barcelos 2001, 2003a) de abordagem contextual: “Uma definição de crenças que leve em consideração o contexto seria essencial na compreensão do papel que as crenças exercem na experiência de aprendizagem de línguas dos alunos” (Barcelos 2001, p. 83).

A complexidade que envolve as questões conceitual e metodológica nas pesquisas sobre crenças vem levando pesquisadores e autores a abrirem a discussão sobre o assunto (Freire e Barcelos, 2003). Como bem coloca Barcelos (2003), a metodologia empregada para a investigação de crenças exige atenção especial a questões relevantes em cada contexto de investigação. Procurando atentar ao contexto no qual está inserida esta investigação, particularmente, o desenho desta pesquisa observou bastante detalhadamente os seguintes fatores:

- o grupo bastante diferenciado de participantes da investigação: alunos matriculados em cursos de extensão de uma grande universidade pública detentora de uma excelente reputação, entre os quais estão alunos de diferentes cursos em diferentes universidades e alguns formados em Letras com habilitação em língua inglesa atuando em contextos diversificados,
- os diferentes níveis de proficiência na língua inglesa dos participantes desta investigação e
- a análise na perspectiva de um modelo interativo, isto é, que considera uma inter-relação de fatores que atuam de diferentes maneiras na análise, tais como as vivências e as variações individuais dos participantes – aprendizes (e professores) de língua inglesa.

Em relação ao grupo diferenciado de participantes, a atenção recaiu em suas vivências – suas experiências pregressas como professores e alunos. Assim, uma apresentação oral individual de cada participante, os relatos por eles escritos, as entrevistas individuais e os momentos de comunicação direta com os participantes durante os cursos serviu para a obtenção de informações que pudessem ser relevantes para esta investigação. Observei, por exemplo, se o aluno fez viagens ou conviveu com falantes da língua-alvo, ou se, de alguma forma, esteve, em algum momento, em ambiente de (semi)imersão. No que diz respeito à diferença de proficiência, classifiquei os participantes em três níveis de proficiência, conforme

expliquei anteriormente neste capítulo. Assim, a análise foi feita observando essa interação de fatores e considerando atentamente as variações individuais dos participantes.

2.3.1 Descrição dos Instrumentos

A análise dos dados para esta pesquisa foi feita a partir do emprego de sete instrumentos: questionário, relatos escritos pelos alunos, gravação de discussões dos alunos reunidos em pequenos grupos no momento da produção de texto escrito na língua-alvo, entrevistas individuais, anotações de campo feitas a partir da observação das aulas, gravação de aulas em vídeo-cassete e de diários escritos por mim como professor/pesquisador. O quadro dois mostra os cursos oferecidos e os instrumentos de coleta de dados utilizados em cada oferecimento dos cursos.

Instrumentos utilizados	Cursos experimentais oferecidos				
	USA: The building of a culture (sem inclusão de glossário gramatical)	USA: The building of a culture (com inclusão de glossário gramatical)	Aspectos Gramaticais da língua inglesa (1ª. oferta)	Aspectos Gramaticais da língua inglesa (2ª oferta)	Aspectos Gramaticais da língua inglesa (3ª. oferta)
questionários		X	X	X	X
Relatos escritos pelos participantes		X	X	X	X
Gravação das discussões dos alunos	X				
Entrevistas individuais		X	X	X	X
Anotações de campo		X	X	X	X
Gravação de aulas em vídeo		X			
diários	X	X	X	X	X

Quadro 2: Instrumentos utilizados para cada curso

Passo à descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

2.3.1.1 Questionário

Para a resposta da primeira questão de pesquisa¹⁵, os dados foram coletados através de um questionário, de relatos escritos produzidos pelos participantes da pesquisa e de entrevistas individuais.

O questionário, seja ele preparado para um estudo em especial ou para uma população de alunos, vem servindo como instrumento, limitado que seja, para a pesquisa em Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas que tem crenças como foco (Barcelos, 2001, p.76). Considerando as circunstâncias de cada investigação, a utilização do questionário como instrumento para investigação pode ser a melhor das alternativas – é o instrumento mais apropriado para pesquisas que envolvem grandes populações, por exemplo (Kern, 1995). Destaca-se, no contexto de investigação de crenças de alunos e professores sobre o processo de aquisição de LE, o questionário BALLI (Horwitz, 1985), que vem sendo utilizado desde meados dos anos oitenta.

BALLI - Beliefs About Language Learning Inventory (Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) – consiste num inventário contendo questões a serem respondidas através de escala Likert que vai desde 1 (concordo fortemente) até 5 (discordo fortemente). O questionário¹⁶ busca acessar “as crenças dos aprendizes em cinco principais áreas: 1- dificuldade em aprender línguas, 2- aptidão para aprendizagem de línguas, 3- a natureza do processo de aprendizagem, 4- estratégias de aprendizagem e de comunicação e 5- motivações e expectativas.”¹⁷ (Horwitz, 1988, p. 284).

O desenvolvimento do questionário BALLI marcou o início da pesquisa sistemática sobre as crenças dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de línguas (Horwitz,

¹⁵ “Quais as crenças, relatadas em depoimentos e dedutíveis de ações dos alunos participantes da pesquisa, sobre a explicitação de regras gramaticais no processo de aprendizagem de línguas trazidas pelo aluno-sujeito da experiência escolar progressa?”

¹⁶ Apesar de, na literatura, autores se referirem ao BALLI como um questionário, o instrumento seria melhor descrito como uma lista de verificação.

¹⁷ “student beliefs in five major áreas: 1. difficulty of language learning 2. foreign language aptitude 3. the nature of language learning 4. language and communication strategies and 5. motivations and expectations.

1985). Essas investigações vêm trazendo informações valiosas para o desenvolvimento de currículo, criação de material didático e planejamento de programa. Servem também ao aprendiz, já que possibilitam “construir um entendimento comum do processo de aprendizagem e do papel deles (dos alunos) no processo” (Cotterall, 1995, p. 203)¹⁸.

Apesar de ser o instrumento mais adequado em alguns contextos de pesquisa (Kern, 1995), o uso de questionário como instrumento de pesquisa não passa sem questionamento (Signorini, 2004)¹⁹. Os questionamentos recaem, basicamente, no nível de generalidade necessário para a preparação das perguntas com o fim de evitar direcionamento de respostas. Pode ocorrer, por exemplo, que as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa não necessariamente reflitam suas reais convicções, mas busquem estar “adequadas” às circunstâncias da pesquisa (Gimenez, 1994; Barcelos, 2001; 2003a). Ou, como bem coloca Kalaja (1995, p. 197), sem uma atenção especial ao discurso, não se pode garantir que as respostas dadas necessariamente reflitam o que os alunos realmente têm em mente. Cotterall (1999, p. 497) atenta também às ambigüidades de interpretação inerentes a uma escala do tipo Likert: nem todos os alunos atribuem o mesmo significado na pontuação de 1 (concordo fortemente) a 5 (discordo fortemente).

Recomenda-se, sempre que o contexto de pesquisa permitir, o uso de instrumentos complementares ao questionário (Kern, 1995), tais como entrevistas, e/ou diários (instrumento que encoraja uma abordagem reflexiva, segundo (Brown, 1984; Bailey, 1990) ou ainda relato de experiências. Assim, muito embora o questionário tenha suas limitações, os resultados obtidos por este instrumento nesta pesquisa foram triangulados com aqueles obtidos através de relatos escritos, entrevistas e relatórios feitos a partir da filmagem e da observação das aulas.

- **O uso do questionário BALLI nesta pesquisa**

A opção pelo uso desse instrumento para esta pesquisa foi feita como maneira de complementar os dados coletados através de outros instrumentos e fortalecer a argumentação com dados quantitativos.

¹⁸ “to construct a shared understanding of the languagelearning process and of the part they play in it.”

¹⁹ A questão do uso de apenas o questionário como instrumento na investigação de crenças foi discutida em trabalho feito por mim com o grupo de pesquisa de Ines Signorini, no Programa Teia do Saber. Naquele trabalho, que serviu como piloto para a pesquisa aqui apresentada, investigamos a visão dos professores de Língua Materna sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa (Madeira, 2005b).

Por uma questão de interesse deste trabalho, a discussão feita aqui se baseou na resposta de apenas quatro das questões do questionário. Uma delas foi escolhida por estar diretamente relacionada com a visão dos alunos sobre o papel da gramática no processo de aprendizagem: “15- A parte mais importante da aprendizagem é aprender a gramática”. As outras foram escolhidas por refletirem certo grau de consciência sobre as teorias de aquisição de LE. São elas: “Você não deve dizer nada na língua até que você consiga dizê-lo corretamente”, “É importante repetir e praticar muito” e “É bom adivinhar quando você não sabe uma palavra na LE” (original disponível no anexo 1)

O questionário foi do tipo auto-aplicado, sendo aplicado no primeiro dia de aula de cada curso.

2.3.1.2 Relatos escritos

O relato escrito foi uma das atividades regulares do material didático do curso de gramática especialmente preparado e implementado para a intervenção geradora de dados. Essa atividade era feita no primeiro dia de aula, após uma breve discussão sobre como a pesquisa em Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas discute o papel do ensino da gramática no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Nessa discussão, coloquei-me em posição bastante neutra. Expliquei que, enquanto um grupo de pesquisadores e autores defende que há espaço para o ensino da gramática, um outro grupo critica fortemente o ensino da gramática, e ressaltai que os dois grupos eram igualmente respeitados na academia. A questão colocada era a seguinte:

Atividade (para entregar): Considere esta questão: alguns alunos dizem que aprendem muito estudando gramática e fazendo exercícios. Outros dizem que não. O que você acha? Você acha que a gramática não é importante para a aprendizagem de línguas, ou você acha que aprende quando o professor explica gramática e você faz exercícios? Qual foi (é) o papel da gramática em seu processo de aprendizagem? Você se lembra de algum item gramatical que você aprendeu através explicação gramatical e de exercícios? Escreva um pequeno texto sobre isso. E se você conseguir se lembrar de alguma regra gramatical da língua inglesa, explique-a.

Esse instrumento foi valioso para a triangulação dos dados – entrevistas, questionários e relatos escritos. A partir dos dados coletados através dele, pude obter dados mais detalhados sobre a experiência pregressa de cada aluno. Na verdade, os dados obtidos a partir dos relatos foram além de minhas expectativas. Conforme discuto na análise dos dados, a predominância de uma determinada estrutura argumentativa em vários desses textos tornou possível uma classificação mais precisa dos participantes desta pesquisa em relação às suas crenças sobre o papel da gramática no processo de aprendizagem.

2.3.1.3 Gravação das discussões dos alunos

As gravações de discussões dos alunos reunidos em pequenos grupos foram feitas durante a realização de atividades que envolviam a produção de texto escrito, momento no qual é maior a probabilidade de haver evocação e escolha de aspectos lingüísticos da língua-alvo (Doughty & Williams, 1998, p. 197).

Essas gravações foram feitas na primeira oferta do curso de cultura americana, e foram utilizadas como instrumento para a coleta de dados para a resposta da sub-pergunta da grande pergunta de pesquisa de número um²⁰. Os grupos de alunos foram cuidadosamente compostos para conter integrantes com nível de proficiência naturalmente diferentes, já que, desta maneira, há maior probabilidade de se levantar (pelos participantes com nível de proficiência menor) e discutir (por aqueles mais proficientes) itens gramaticais explicitamente. A intenção é a de observar as questões relacionadas a aspectos lingüísticos da LE por eles levantadas e a maneira como foram discutidas.

As gravações das discussões dos alunos no momento da produção do texto escrito serviram como instrumento de investigação igualmente valioso. Mostraram como os aspectos formais da LE aprendida são evocados pelo aluno: de forma explícita (com verbalização de regras) ou implícita (a partir de suas impressões sobre o texto produzido, suas intuições sobre o que é lingüisticamente preciso ou não).

Foi dada a opção aos participantes dos grupos por não aceitar que fossem gravadas as suas discussões. Houve, no entanto, aceitação unânime da gravação por parte dos alunos.

²⁰ Na produção de textos escritos em língua-alvo, as regras evocadas são do tipo explícito (a regra é verbalizada) ou implícito (somente com percepção do que seja correto e adequado)?

2.3.1.4 Diários

Os diários foram escritos por mim, como professor/pesquisador, ao final de cada período de aula (no final da manhã e no final da tarde para os cursos dados em regime de imersão²¹). A observação do programa de cada aula (preparado antecipadamente), no momento da produção do diário, serviu como recurso para auxiliar a trazer à memória maiores detalhes sobre o que ocorreu em cada momento da aula. A elaboração dos diários foi auxiliada também pelas breves anotações feitas por mim mesmo durante a aula, principalmente, visando observar os momentos nos quais algum aspecto gramatical pudesse ser trazido para a discussão. Esse instrumento serviu como recurso para relatar o andamento da aula, de forma geral, para observar as questões trazidas pelos alunos e para observar o uso que era feito do material didático.

Mais especificamente, serviu para levantar evidências de que os alunos utilizavam o glossário gramatical ali contido ou se alguma pergunta que estivesse (possivelmente) relacionada àquele glossário era feita. Essa observação foi registrada, principalmente, visando coletar dados para a resposta à segunda sub-pergunta da segunda grande questão de pesquisa²².

2.3.1.5 Observação da aula

A observação de aula foi feita por um colaborador da pesquisa²³, no curso “USA: the Building of a Culture”²⁴, em sua segunda oferta. Tratava-se de um aluno bastante proficiente e, no momento da realização de atividades, atuava (informalmente) como assistente do professor: visitava os alunos individualmente e, enquanto trabalhavam em grupos, sanava dúvidas ou apenas conversava sobre assuntos relacionados à atividade que estava sendo feita e/ou sobre o curso, de maneira geral. O observador trabalhou a partir de um roteiro

²¹ Conforme exposto acima, apenas o USA: The Building of a Culture, em sua primeira oferta, não foi dado em regime de imersão. Esse curso foi dado em duas semanas, com aulas de 3 horas diárias.

²² “Que uso os aprendentes do curso “USA: The Building of a Culture” fizeram do apêndice gramatical contendo explicações sistêmicas e exercícios de rotinização, o qual foi acrescido ao material na segunda oferta do curso?”

²³ Este trabalho de investigação contou com dois colaboradores, alunos bolsistas do curso USA: the Building of a Culture

²⁴ Este curso será apresentado com maiores detalhes.

preparado por mim, que continha duas questões principais a serem observadas (anexo 6). Uma das questões naquele roteiro – colocada aos observadores como das mais importantes – era o manuseio feito pelos alunos do material didático: um dos observadores foi instruído a ficar atento para notar se os alunos faziam uso do glossário gramatical contido na parte final do livro didático. Essa foi a principal maneira de se coletar dados para responder a segunda sub-pergunta da segunda grande pergunta de pesquisa. A segunda questão a ser observada pelo colaborador/observador das aulas era a natureza das perguntas feitas pelos alunos, as pessoas para as quais elas eram feitas (a colegas ou ao professor), e algumas das reações dos alunos (feições de dúvidas, seguidas ou não de perguntas, sinais visíveis de interesse ou falta de interesse em relação a alguma atividade, por exemplo). Para possibilitar essa observação, preparei um pequeno roteiro para o observador (anexo 6).

Graças à extrema boa vontade e dedicação do observador, este instrumento mostrou-se melhor do que o esperado. Além da observação dessas duas questões, o observador preparou textos mostrando, com detalhes, a atitude dos alunos durante as aulas e em relação ao curso, de maneira geral (anexo 7).

2.3.1.6 Gravação das aulas em fitas de vídeo

Um segundo colaborador ficou encarregado da gravação da aula do mesmo curso em fitas de vídeo-cassete. Na verdade, a tarefa desse colaborador foi a de trocar as fitas de vídeo, quando necessário, e transcrevê-las, após o término do curso. O posicionamento da câmera foi feito anteriormente, por um funcionário do setor de áudio-visual da instituição, de maneira que enquadrasse todos os alunos e, portanto, não precisasse ser movimentada.

A filmagem das aulas serviu como um segundo instrumento para registrar o uso que os alunos fizeram do glossário gramatical e para registrar os tipos de perguntas e reações dos alunos durante as aulas. Essa filmagem ocorreu na segunda ocasião em que o curso de cultura dos Estados Unidos foi oferecido, já que aquele glossário não fazia parte do material didático na primeira ocasião em que aquele curso foi oferecido.

Três das cinco seções foram gravadas, totalizando 12 horas de material gravado e transcrito (vide anexo 11). Optei por não gravar a primeira e a última seções por dois motivos. A opção por não gravar a primeira seção deveu-se à busca de aproximação com os alunos, visando garantir mais naturalidade por parte deles no momento da gravação. Além

disso, fiz questão de, antes de iniciar as gravações, pedir a autorização deles (ou, caso necessário, procurar convencê-los). Todos concordaram. Como na última aula os alunos faziam uma apresentação oral para a classe (parte da avaliação) sobre algum assunto relacionado ao curso, optei por não registrar as imagens visando não constrangê-los no momento da apresentação, que era feita individualmente. Além disso, não se justificaria a gravação dessa atividade para os propósitos desta investigação.

2.3.1.7 Entrevistas

Entre vários instrumentos para a coleta de participantes de pesquisas interpretativas, Telles (1999) inclui a entrevista, aberta ou direcionada. Ela pode ser utilizada tanto como um instrumento de coleta independente quanto como complemento a questionários e a diários, por exemplo. Quando utilizadas como complemento ao questionário BALLI, entrevistas servem para evidenciar possíveis limitações daquele instrumento, ou seja, garantir maior validade para os dados coletados (Kern, 1995). No caso desta pesquisa, particularmente, o uso desse instrumento foi feito procurando garantir maior compreensão do que era expresso pelos participantes.

Entrevistas foram cruciais no desenho desta pesquisa, uma vez que deram a chance de entender o que os alunos tinham em mente ao falar de gramática, ou seja, garantiu atenção também ao discurso. Como mostrarei na discussão dos dados, os participantes apresentavam noções diferentes sobre o conceito de gramática, e só através da entrevista foi possível esclarecer o que realmente tinham em mente.

As entrevistas foram feitas individualmente. Preparei um roteiro (vide anexo 3) de várias (possíveis) perguntas que buscassem obter as seguintes informações: crenças sobre o papel da gramática no processo de aprendizagem de LE; experiências pregressas de aprendizagem de línguas; a reação frente a um curso de conteúdo (que trata da gramática da língua apenas periféricamente); impressões sobre o ensino de LE a partir de conteúdos; o uso feito do glossário gramatical (assunto tratado com os alunos do curso USA: The Building of a Culture, em sua segunda oferta), entre outras coisas. Nem todas as questões contidas no roteiro foram feitas a todos os alunos, e a escolha pelas perguntas foi feita de acordo com cada entrevista: a direção natural pela qual ela seguia, a relevância do assunto sendo

discutido, cautela para não fazer perguntas que requeressem respostas óbvias ou que pudessem induzir uma resposta direcionada aos interesses da pesquisa.

Um total de 37 participantes voluntários foram entrevistados. As entrevistas foram conduzidas individualmente e em local reservado, procedimentos esses que garantem concentração do respondente (Montenegro e Ribeiro, 2002, p. 60).

2.3.2 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados para este trabalho foram analisados qualitativamente, embora tenham sido incluídas quantificações como reforço argumentativo.

Para a análise dos dados coletados para a resposta à primeira grande pergunta de pesquisa foi possível fazer quantificações para fortalecer a argumentação. Os dados coletados a partir do questionário serviram para fornecer argumentos quantificados, os quais fortaleceram a argumentação no momento de discussão. Para a análise dos relatos escritos, o segundo instrumento utilizado para fornecer dados para a resposta daquela pergunta, foi possível utilizar procedimentos quantitativos e qualitativos. Pôde-se levantar a quantidade de respostas que refletiam posturas que valorizavam e aquelas que não valorizavam o ensino com base na explicitação de aspectos gramaticais. No entanto, conforme mostrarei na análise dos dados, a recorrência de uma determinada estrutura argumentativa nos textos dos participantes foi interpretada como equivalente a uma postura de não grande valorização e nem tampouco de desvalorização completa do tratamento explícito daqueles aspectos. Essa postura foi considerada aqui como equivalente à opção “não concordo e nem discordo”, entre as cinco opções oferecidas na Escala Likert do BALLI.

Para a sub-pergunta da primeira pergunta de pesquisa também foi possível fortalecer a argumentação com dados quantitativos. A quantificação foi possível já que se pôde contar o número de evocações feitas *com verbalização* de regras gramaticais. O critério foi incluir nessa contagem apenas os comentários nos quais as regras eram explicitamente verbalizadas. No entanto, não foi possível descartar os comentários feitos em relação à precisão lingüística do texto produzido, de forma geral, nem tampouco alguns comentários relevantes feitos no momento da discussão. Outro critério adotado foi trazer para a discussão, no momento da análise e discussão dos dados, apenas comentários que estavam

diretamente relacionados à questão de aprendizagem da língua e relevantes para o tema central desta investigação ou para a discussão feita naquele momento.

Os diários foram analisados qualitativamente. Conforme mencionei acima, este instrumento foi bastante útil, já que foi feito não apenas a partir da rememoração, mas também foi facilitado pela observação do planejamento de cada ação das aulas, visando auxiliar na lembrança de cada fase da aula. Além disso, sempre que possível, fiz anotações rápidas durante as aulas sobre questões relevantes para a pesquisa, as quais eu gostaria que constassem em meu diário. As anotações eram feitas justamente para serem comentadas no momento da escrita dos diários.

A observação das aulas serviu como instrumento complementar aos diários. Mostraram-se como informações de extrema relevância para esta pesquisa, já que puderam ser feitas em tempo real e com grande quantidade de detalhes. As observações das aulas feitas em tempo real mostravam detalhes das atitudes, feições e reações dos alunos durante as aulas. Serviram para garantir validade aos dados coletados para a resposta das duas sub-perguntas da segunda grande pergunta de pesquisa. O observador foi instruído a observar o manuseio que os alunos faziam do material didático, atentando especialmente ao uso que faziam (se faziam) do glossário gramatical contido no final da apostila do curso "USA: the building of a culture". Embora a análise dessa questão não tenha exigido nenhum tipo de interpretação de minha parte, como pesquisador, a análise das atitudes, reações e feições dos alunos dependeram de minha interpretação para serem mais profundamente analisadas.

As aulas filmadas em videocassete também puderam ser analisadas de maneira bastante enriquecedora, já que, na transcrição das gravações, o observador incluiu comentários que iam além da fala do professor e dos alunos durante as aulas: mencionou atitudes e reações dos alunos, os quais serviram para mostrar como estavam reagindo ao curso. Assim como as observações em sala de aula, a filmagem das aulas serviram para observar a reação dos alunos em um curso de conteúdo, sem enfoque da gramática.

As entrevistas, por fim, também serviram como fonte valiosa de dados. Embora tenha havido um roteiro com possíveis perguntas a serem feitas (Anexo 3), procurei deixar a conversa fluir da maneira mais natural possível, cuidando, no entanto, para que as informações necessárias pudessem ser obtidas.

Através da análise dos textos das entrevistas, foi possível identificar algumas posturas comuns entre os alunos, as quais, por sua vez, possibilitaram agrupar certas posições e organizar grupos de participantes com posicionamentos recorrentes relativamente definidos.

O objetivo deste capítulo foi apresentar o desenho e a metodologia de pesquisa usados neste trabalho. Mostrei a tendência que se observa na Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas em considerar o aluno participante da pesquisa como ser humano – suas visões, expectativas e comportamentos – em relação a diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem de um novo idioma. Mostrei também que, cada vez mais, a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista vem ganhando a preferência dos pesquisadores em diversas áreas da Lingüística Aplicada (Signorini, 2005; Moita Lopes, 1994; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) e parece ser a mais indicada para a investigação sobre crenças, que, por sua natureza, requer interpretação. O próximo capítulo traz uma discussão sobre as dimensões sociais e psicológicas do processo de ensino/aprendizagem de línguas, discussão essa que servirá como base para a abertura da discussão sobre crenças.

CAPÍTULO 3

DIMENSÕES SOCIAIS E PSICOLÓGICAS DO PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.1 Introdução

Este capítulo traz uma discussão sobre as dimensões sociolingüística e psicológica envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de LE. Mostro como esse processo transcende os limites da Lingüística e envolve diferentes dimensões, de diferentes ciências de contato, e como o tratamento dos aspectos formais da LE vem causando polêmica entre autores e pesquisadores da LA. Vale ressaltar, desde já, que não é minha intenção fazer neste capítulo mais uma apresentação da evolução das abordagens de ensino. O que se pretende aqui é procurar detectar e melhor compreender quais crenças vêm sendo construídas pelos aprendizes em relação à explicitação dos aspectos formais da LE, a partir de tanta discussão.

Desde o seu surgimento e de seu reconhecimento como ciência, a Lingüística Aplicada vem mostrando cada vez mais acentuadamente uma de suas principais qualidades: seu caráter de ciência transdisciplinar (Freire, Vieira-Abrahão e Barcelos, 2005, p. 7; Moita Lopes, 2004; Rojo, 2004). Mesmo tendo já construído sua teoria própria e consolidada com base nos estudos da linguagem, a área de ensino de línguas da Lingüística Aplicada não se fecha aos conhecimentos de outras ciências da cognição: Psicologia Cognitiva, Sociologia, Antropologia, Filosofia, para citar aqui apenas algumas, na elaboração de seus construtos. Embora sejam diversas as áreas que prospectam os fatores do processo de aquisição de um novo idioma, a discussão limitar-se-á aqui à Antropologia, à Sociolingüística e à Psicologia Cognitiva. Mostrarei como essas ciências fizeram mudar os rumos das discussões na área de ensino/aprendizagem de LE, com ênfase maior naquela última ciência, que, além de discutir os aspectos explícitos e implícitos no processamento da informação na mente do

indivíduo, fornece subsídios para a discussão sobre a construção dos processos cognitivos que determinam a conduta dos participantes (Sadalla et al. 2002, p. 93). Conforme postula Soligo (2002, p. 154): “A psicologia (...) propõe o desvendamento e compreensão crítica de preconceitos, estereótipos e crenças arraigados, mas escondidos (...)”.

Na seção seguinte inicio discutindo a relação que se fez entre a Psicologia e a Lingüística Aplicada, para depois estender essa discussão à Sociolingüística de Hymes e para a Psicologia Cognitiva.

3.2 Implicitação e explicitação de aspectos formais da LE: a discussão permanece viva

Já há várias décadas, a área da Lingüística Aplicada que investiga o fenômeno da aquisição de língua estrangeira vem mantendo uma relação estreita com outras ciências procurando uma explicação plausível para esse fenômeno (VanPatten, 1993). Em meados do século vinte, o movimento behaviorista, da psicologia, serviu como base para o método áudio-lingual de ensino de língua estrangeira. Já na segunda metade daquele século, a Lingüística Aplicada tomou como base a Antropologia/sociolingüística de Hymes (1972), que introduziu a noção de competência comunicativa, para, em seguida, voltar-se à Psicologia Cognitiva e tomar como base as noções de conhecimentos explícito e implícito para nortear as abordagens de ensino de língua estrangeira. Entretanto, quando autores e pesquisadores da Psicologia questionaram a dicotomia explícito/implícito (por exemplo, Karmiloff-Smith 1995), logo veio também o questionamento daquela posição dicotômica na área de ensino de LE da Lingüística Aplicada: a distinção entre aprendizagem e aquisição. Bialystok (1994), por exemplo, apesar de relacionar implícito e explícito com aquisição e aprendizagem de LE, respectivamente, apresentou um modelo que observa a questão sob outra perspectiva, conforme será discutido na seção 3.8 deste capítulo.

Passo à apresentação dos construtos que fizeram iniciar a discussão, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, sobre implicitação ou explicitação dos aspectos formais da língua-alvo.

3.3 Behaviorismo e Método Audiolingual: O Início da Discussão sobre a Implicação dos Aspectos Formais da Língua-Alvo

Foi em meados do século 20 que se iniciou o questionamento do ensino de LE fundamentado na gramática da língua-alvo. Questionava-se, naquele momento, a eficiência de um ensino feito através do tratamento explícito dos aspectos formais da LE quando o objetivo da aprendizagem era a capacidade para a comunicação na língua-alvo em um período relativamente curto²⁵. Urgia, assim, encontrar um novo modelo que desse conta de uma aprendizagem de LE de maneira mais rápida e eficiente.

Foi o paradigma behaviorista, da psicologia, que veio dar base a uma então nova abordagem de ensino de língua estrangeira (Mitchell, 2000, p. 281). O encontro de duas tendências, em duas ciências – o behaviorismo, na psicologia e o estruturalismo, na lingüística, serviu como base para a elaboração do método audiolingual de ensino/aprendizagem de LE. Enquanto a psicologia behaviorista se preocupava com o comportamento e a formação de hábitos através de um processo de condicionamento, a lingüística estrutural empenhava-se em construir uma teoria baseada na descrição lingüística de cada língua a partir de uma coleção de enunciados produzidos por falantes nativos (Towel & Hawkins, 1994). Estas duas linhas de pesquisa, das duas ciências, deram sustentação à Hipótese da Análise Contrastiva, que se colocava como solução para o aprendizado de LE. Acreditava-se, na época, que as maiores dificuldades na aprendizagem de uma LE eram causadas pela interferência da língua materna - “transferência lingüística”²⁶ - o que resultava na formação de hábitos, (Towel & Hawkins, op. cit., p. 17) os quais deveriam ser evitados ou completamente erradicados para que a aprendizagem da nova língua ocorresse de forma adequada. A Análise Contrastiva colocava-se, assim, como solução milagrosa para a aprendizagem de um novo idioma. Ora, se o problema na aprendizagem da LE era a formação de hábitos decorrentes da transferência lingüística de estruturas da língua materna, diferentes daquelas da língua-alvo, a solução seria então concentrar o ensino no combate àquelas estruturas problemáticas. O novo método consistia, assim, num trabalho de

²⁵ O contexto histórico da época – a segunda guerra mundial – fez misturar povos de diversas nacionalidades, o que requeria uso de uma língua comum entre os povos.

²⁶ Tradução de Almeida Filho e Schmitz (1998) para “language transfer”.

condicionamento (behaviorista) para a erradicação das estruturas problemáticas: o contato com o novo idioma sem explicitação de regras.

Assim se fundamentaram os alicerces para o método áudio-lingual para o ensino de LE. A base do audiolingualismo era a prática através de repetição e transformação de estruturas (Stevick, 1980, p. 248), visando, basicamente, através de recompensa e da evidência negativa, transmitir a informação ao aprendiz através de um processo de condicionamento. Um método completamente novo e diferenciado, no qual o tratamento explícito da forma havia sido praticamente abolido por completo.

Passada a euforia, o êxtase inicial que freqüentemente acompanha as grandes novidades, percebeu-se que a solução não era assim tão simples. As previsões feitas pela hipótese da análise contrastiva, por exemplo, mostraram-se não fundamentadas. Observou-se que, na produção de LE, não apenas estruturas idênticas àquelas da língua materna podem ser produzidas inadequadamente, mas também que muitas das estruturas consideradas “problemáticas” nem sempre são produzidas inadequadamente (Silva, 2005; Odlin, 1989; Lococo, 1975, apud Towel & Hawkins, 1994). Em síntese, constatou-se que um ensino embasado na simples transformação e repetição de estruturas não parecia ser suficiente para garantir aquisição da nova língua. Conforme também colocam Lightbown e Spada (1993, p. 25) “... parece não haver dúvidas de que a primeira língua do aprendiz influencia a aquisição da segunda. [mas]... a influência não é simplesmente uma questão de hábitos...”²⁷. Aquele parecia ser, portanto, o momento de, mais uma vez, fazer uma pausa para reflexões e estender as pesquisas para além do método audiolingual, marcado pelo behaviorismo.

3.4 O conceito de Competência Comunicativa: uma Nova Concepção de Comunicação

Após o movimento estruturalista na lingüística e a febre do behaviorismo na Psicologia, por volta do final dos anos setenta, o ensino de LE passou a ter como base o uso funcional da língua, isto é, seu uso como instrumento de interação entre os falantes. Passou-se então a se levar em conta um propósito mais geral de comunicação – o subproduto de um conceito mais amplo, o de *competência comunicativa*.

²⁷ “... there is little doubt that a learner’s first language influences the acquisition of second language. [But] ... the influence is not simply a matter of habits”

O conceito de competência comunicativa, introduzido pelo antropólogo sociolinguísta Del Hymes (1972, p. 277), fez surgir uma discussão que se estendeu para além das regras gramaticais e sintáticas da língua, para o uso (ou não uso) das regras:

“uma pessoa que escolhe ocasiões e sentenças adequadamente, mas domina apenas sentenças completamente gramaticais é, na melhor das hipóteses, um pouco estranha. Algumas ocasiões pedem que sejamos apropriadamente agramaticais”²⁸
(Del Hymes, 1972, p. 277).

O modelo de competência comunicativa de Del Hymes atentava, basicamente, para fatores contextuais: com quem se fala, sobre o quê se fala, quando falar ou quando não falar e meio e canal de comunicação utilizados. Colocava-se, ali, acima de tudo, um conceito inovador de comunicação, aplicável no contexto de ensino/aprendizagem de LE. Na discussão do autor sobre as habilidades que se deve adquirir para a comunicação, poder-se-ia dizer que todas elas são igualmente importantes para a comunicação em LE: “habilidades na interação tais como coragem, disposição, elegância, tranquilidade, presença de espírito, respeitabilidade e domínio de palco.” (Del Hymes, 1979: 283). Aliás, poder-se-ia dizer que aí estão alguns dos componentes que fundamentaram a hipótese do filtro afetivo, apresentada por Krashen (1982).

O conceito de competência comunicativa, quando relacionado com o ensino de LE, serviu para alertar que o modo pelo qual era feito o ensino deveria ser reconsiderado. Aquele era o início de uma nova visão sobre o processo de aquisição de uma nova língua. Foi uma das bases que veio sustentar a abordagem comunicativa de ensino: “*uma abordagem de ensino de língua estrangeira que enfatiza que o objetivo da aprendizagem de línguas é a competência comunicativa.*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 65).

Hoje, é quase consenso entre autores e pesquisadores da área de ensino de línguas da Lingüística Aplicada que, no processo de aquisição de LE, competência comunicativa é o mais relevante composto de conhecimentos a ser adquirido: capacidade de ação e de decisão na produção e de compreensão de linguagem. E, é sempre bom lembrar, promover competência comunicativa não significa *não ensinar* gramática, já que a base sistêmica da língua-alvo é parte do modelo global daquele conjunto; postulava Del Hymes: “Existem

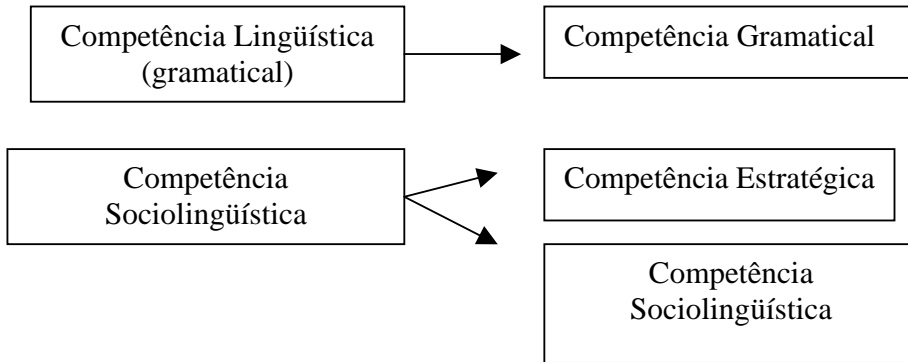
²⁸ “...a person who chooses occasions and sentences suitably, but is master only of fully grammatical sentences, is at best a bit odd. Some occasions call for being appropriately ungrammatical.”

vários aspectos da competência comunicativa, dos quais o gramatical é um deles.”²⁹(Del Hymes, 1979, p. 281). Aliás, entre os autores e pesquisadores da Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas que apresentaram modelos mais elaborados de competência comunicativa, nenhum deles deixa de fora o componente “Competência Lingüística” (ou competência gramatical). A figura 1 mostra como o modelo inicial de Hymes (op. cit.) foi reelaborado, no contexto de ensino/aprendizagem de línguas:

²⁹ “There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one.”

**Hymes (1967, 1972)
Competência Comunicativa**

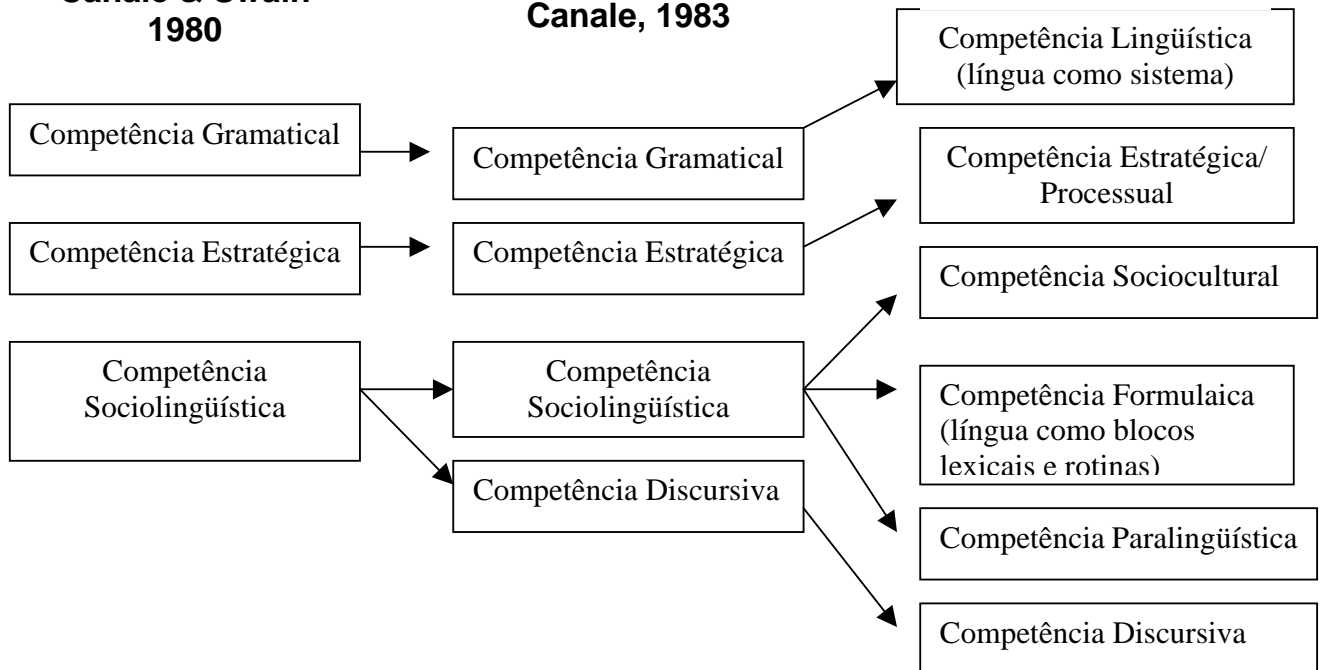
**Canale & Swain
1980**



**Canale & Swain
1980**

Canale, 1983

Proposta Atual



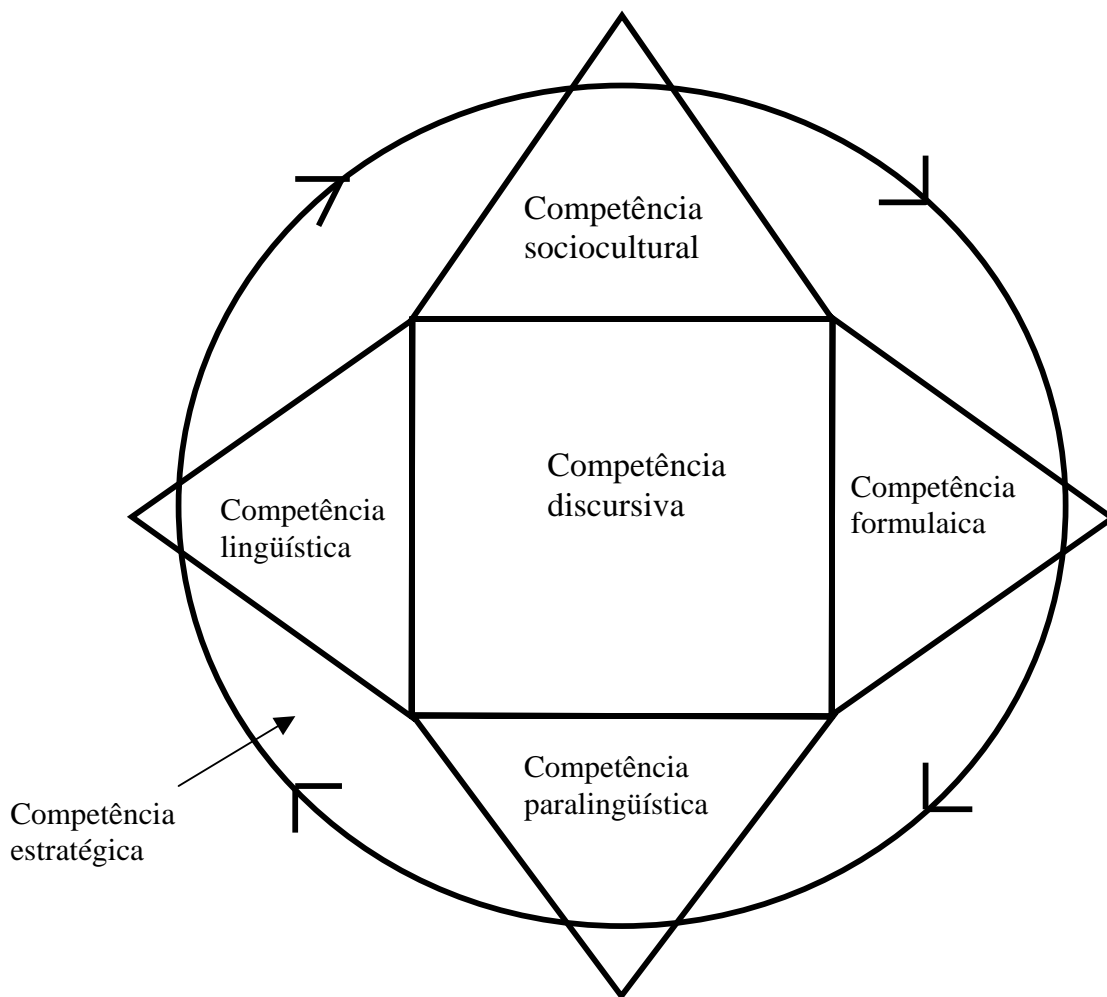


Figura 1a: Elaboraões da competência sociolingüística (Celce-Murcia, 1995. p. 700 e 701)
 (Todas as figuras neste trabalho forma por mim traduzidas. As versões originais encontram-se no anexo 5)

Nota-se, nas figuras 1a e 1b, o esforço que vem sendo feito para incluir no modelo inicial de competência comunicativa outros componentes que se mostram relevantes na comunicação em LE. Percebe-se, acima de tudo, que nenhum dos modelos deixa de incluir competência lingüística e competência sociolingüística. Na definição de competência lingüística Celce-Murcia (op. cit.) inclui os elementos (linguísticos) básicos para a comunicação: padrão de sentenças, morfologia, léxico e sistemas ortográfico e fonológico. Já

quando a autora define competência sociocultural, ela inclui vários outros elementos, tais como fatores pragmáticos, canal, identidade individual e, reaproximando-se do modelo inicialmente apresentado por Hymes, a autora atenta especialmente a fatores situacionais e culturais. Aliás, como se vê no modelo criado pela autora posteriormente, juntamente com outros autores, o componente “Competência Discursiva” é colocado no centro do modelo.

A aproximação da Lingüística Aplicada à antropologia e à sociolingüística fez considerar o ambiente no qual a comunicação está inserida, a natureza da interação instaurada entre os interlocutores. Novamente a relação se fez com a Psicologia que, naquele momento, já vinha reconsiderando o paradigma behaviorista e se abrindo ao cognitivismo (Becker, 1997).

3.5 Cognitivismo e teoria dos Esquemas: Informação tornada Explícita através de Inferências.

Da mesma forma que a sociolingüística introduziu a noção de competência comunicativa, que fez repensar o conceito de comunicação e a maneira como o ensino de LE vinha sendo feito, a Psicologia Cognitiva trouxe também contribuições valiosas à Lingüística Aplicada ao ensino de línguas. Entre as mais importantes destaca-se a *teoria dos esquemas*, (Rumelhart, 1980; Dias, 1994; Costa, 1987; Stott, 2001) noção que fez reconsiderar a maneira como aquisição de conhecimento e aprendizagem ocorrem na mente humana.

A definição de esquema, colocando aqui de forma sucinta, é “uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos na memória” (Rumelhart, 1980, p. 34). Os esquemas criados na mente são blocos de cognição que guiam tanto a informação que entra quanto o resgate de informação já existente. Tais esquemas (blocos de cognição) servem, na verdade, para promover *inferências* de mensagens – levam o receptor da mensagem a relacionar o material apresentado com sua experiência e conhecimento de mundo (Dias, 1996, p. 138). Para ilustrar a maneira como as inferências são feitas pela mente do receptor da mensagem, Dias (1994, p. 15) dá o seguinte exemplo: ao ouvir “John se cortou enquanto fazia a barba”, o receptor deste texto *infere* que John usou uma lâmina de barbear para fazer a barba, como se o objeto “lâmina de barbear” aparecesse explicitamente no texto. O conhecimento tornou-se disponível à consciência através da instanciação do esquema, ou

seja, embora a informação esteja implícita, ela se torna inferível pelo receptor da mensagem: o leitor deduz que John utilizou uma lâmina para fazer a barba.

As inferências feitas, entretanto, não são as mesmas para todos os receptores, já que cada indivíduo possui diferentes esquemas construídos em sua mente. Enquanto uma mensagem pode ativar um determinado esquema na mente de um indivíduo, pode ativar um outro esquema na mente de outro indivíduo (Anderson R. J., 1990). A inferência feita pelo receptor ocorrerá de acordo com seu conhecimento de mundo e de suas experiências prévias – ou seja, uma mensagem pode ser recebida e processada de forma diferente por receptores diferentes. Isto ocorre por que o insumo é interpretado pelo sistema de processamento de informações da mente humana de acordo com o conhecimento prévio do indivíduo:

*“As pesquisas sobre como a mente humana funciona enfatizam o fato de que interpretação é um processo interativo, o qual envolve tanto o conhecimento prévio quanto a nova informação recebida. A maneira como a nova informação é recebida, selecionada, processada e inferida para futuro chamamento pode ser ilustrada pelo uso de uma representação diagramática.”
(Dias, 1994, p. 15)*

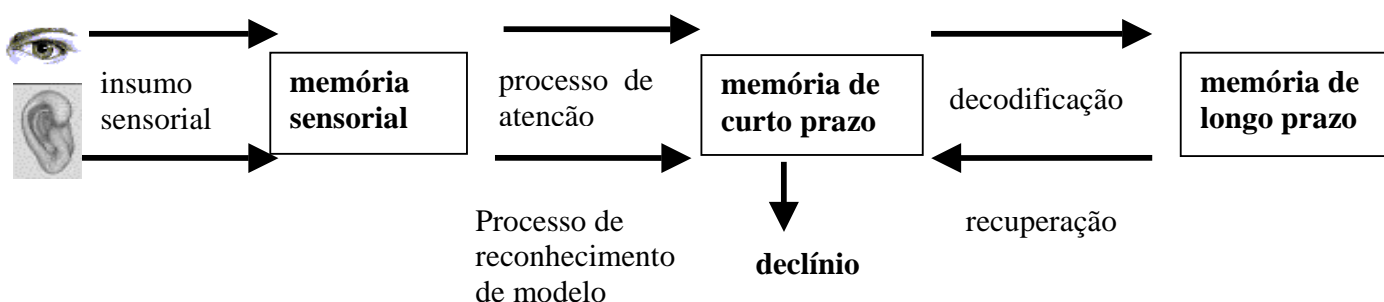


Figura 2: O sistema de processamento de informação (Atkinson and Shiffrin, 1968) (citado por Dias, op. cit.)

Na verdade, a relevância do conhecimento prévio do aprendiz é colocada como parte central de qualquer discussão sobre aprendizagem sob a perspectiva da Psicologia Cognitiva:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria algo assim: o fator único mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Certifique-se disso e ensine de acordo. (Ausubel, 1978, p. iv)³⁰

A discussão sobre o processamento da informação e sobre o ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, na Psicologia Cognitiva, estende-se vastamente, assim como se estendem as diversas áreas tocadas pela Lingüística Aplicada; não haveria aqui espaço disponível para tal discussão. Para se ter idéia da extensão, basta observar a figura 3 e ver todos os fatores relacionados no campo “contexto”:

³⁰ “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: the most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.’

O PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM

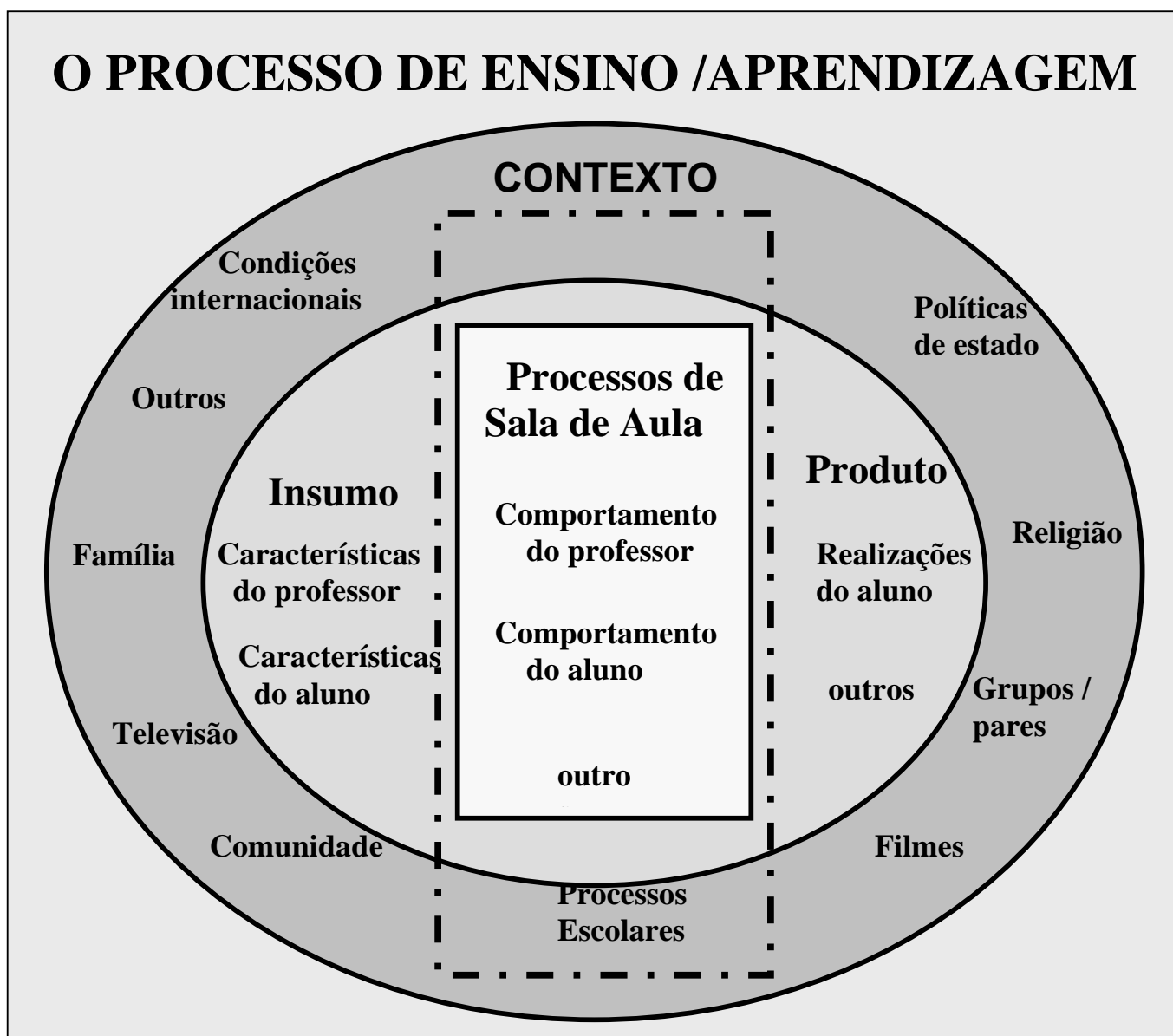


Figura 3: Um modelo transacional do processo de ensino/aprendizagem (Huitt, 1997) (Tradução minha. A figura contendo o texto original encontra-se disponível no anexo dez)

Poder-se-ia dizer que um quadro de semelhante complexidade a esse, com grande quantidade de fatores que interagem, surgiu quando a Lingüística Aplicada na área de ensino de LE apresentou a abordagem comunicativa, que veio nos trazer uma visão

alternativa sobre como se ensina e se aprende (ou adquire³¹) uma nova língua. Passou-se então a se considerar, prioritariamente, no processo de aquisição, diversos fatores e variáveis os quais, antes da formulação daquela nova abordagem, não eram assim considerados (Markee, 1993. p. 229).

A partir de uma observação no contexto de época, reconhecem-se os pilares da teoria de Krashen (1982) como reflexo daquele novo paradigma de ensino/aprendizagem que se apresentava. O autor considera integrante do processo de aprendizagem toda uma gama de questões inter-relacionadas que até então não eram consideradas – ou tratadas – de maneira tão direta. Krashen postulava, por exemplo, que, para ser internalizado pelo aprendiz, o insumo deveria ser, além de compreensível, relevante e interessante. Ou seja, defendia que o quê se deseja ensinar deveria estar diretamente relacionado à experiência e ao conhecimento de mundo do aprendiz, e, assim, de certa maneira, corrobora o que postula Ausubel, apresentado na citação e que repito aqui: “o *fator único mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe.*” (Ausubel, 1978: iv). E, ousou acrescentar aqui, Krashen deu um passo à frente nessa discussão: atentou para a importância de se considerarem também fatores pessoais e afetivos como ansiedade e capacidade de risco, fatores afetivos relevantes para o ensino de línguas, particularmente para o ensino/aprendizagem da oralidade. Aliás, não são poucos os autores e pesquisadores da área de ensino de línguas que defendem que não se pode conceber o ensino de um novo idioma sem que se considere alguma forma de desenvolvimento oral (Schimitz, 2005; Almeida Filho, 2005, entre outros).

Não foram poucas as questões apresentadas pela Psicologia Cognitiva que serviram de apoio para a Lingüística Aplicada na construção de seus construtos na área de ensino e aprendizagem de LE. Talvez a mais importante dessas discussões tenha sido aquela sobre saberes implícito e explícito, que, de certa maneira, tinham vínculo claro com a polêmica sobre a aprendizagem em contraste com aquisição. Assim como na Psicologia discutiu-se se o saber implícito se torna explícito ou se o saber explícito se torna implícito (Ellis, 1994), na Lingüística Aplicada questionou-se a dicotomia aprendizagem versus aquisição de LE (Dykstra-Pruim, 2003; Madeira, 2003; Izumi & Bigelow, 2000; Doughty & Williams, 1998; Fotos, 1998; Long & Robinson, 1998; White, 1998; VanPatten, 1996; Jaworski, 1996; Odlin, 1994; Swain, 1993; Fotos & Ellis, 1991; Ellis, 1990). E, vale lembrar, esta discussão continua

³¹ Já não se distingue “aquisição” de “aprendizagem” de maneira dicotômica (El-Dash, 2001)

viva entre cognitivistas, educadores e lingüistas aplicados. Um consenso entre os pesquisadores das três áreas está ainda longe de ser alcançado (Schmitz, 2005b; Almeida Filho, 2005b; Madeira, 2003; Gasparini, 2004).

3.6 Os conceitos de explícito e implícito

A noção de implícito e explícito originou-se da observação de que algumas habilidades são aprendidas de forma implícita, enquanto outras são aprendidas explicitamente, habilidades estas que se organizam e ficam representadas na mente do aprendiz como saber implícito e saber explícito (Green & Hecht, 1992, p. 180).

Assumida a existência desses novos tipos distintos de representações mentais, fez-se necessário melhor defini-los. Utilizando aqui termos básicos das mais freqüentes definições, saber implícito refere-se ao conhecimento adquirido de maneira inconsciente, aquele que não se consegue definir verbalmente (Green & Hecht, 1992, p. 180). É também chamado de saber operatório, aquele que inclui habilidades adquiridas em ambiente natural, sem que necessariamente se possa explicar a maneira como foram adquiridas (N. Ellis, 1994); o produto da aquisição é, basicamente, abstrato (Winter & Reber, 1994, p. 118). Já o saber explícito é aquele que está acessível à consciência, pode ser explicado verbalmente sob demanda. Também chamado de saber declarativo, o saber explícito inclui habilidades aprendidas com instrução formal, explicação de regras e elaboração e testagem de hipóteses (Berry, 1994; Hulstijn, 1990). De acordo com a psicologia cognitiva, as habilidades aprendidas de maneira implícita e explícita resultam em representações mentais e organização de conhecimentos distintos: saber explícito e saber implícito (Green & Hecht, 1992, p. 173).

Embora sejam estas as definições de saber implícito mais comumente apresentadas, um consenso entre os autores e pesquisadores em relação a essa questão parece ainda estar longe de ser alcançado (McLaren, Green & Mackintosh, 1994, p. 314). Alguns passaram a questionar a relação direta e exclusiva do implícito com o inconsciente e do explícito com o consciente. Tal questionamento ocorreu em decorrência da observação de que o aprendizado de adultos é construído por uma combinação de processos implícitos e explícitos, e que classificar tanto um quanto outro processo como consciente ou inconsciente

é tarefa um tanto quanto difícil, ou mesmo comprometedora, conforme assevera Braga Ferreira³² (2001).

Aplicadas à área da Lingüística Aplicada que investiga o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, as noções de saber explícito e de saber implícito foram tratadas, em um primeiro momento, como *aprendizagem* (processo consciente) e *aquisição* (processo inconsciente) da língua-alvo, respectivamente (Braga Ferreira, 2001). No entanto, assim como o é para a Psicologia, a noção de consciência é uma questão escorregadia para a Lingüística Aplicada (Decoo, 1996, p. 97; Brown, 2000). Conforme afirma Bialystok (1994, p. 565-566): “*conhecimento explícito pode ser consciente ou não, e pode ser acessado automaticamente ou não*”³³. Assim, a polêmica da questão mostra-se ainda presente – um grupo de pesquisadores manteve a postura dicotômica inicialmente tomada. Apesar de reconhecer que as representações formadas implícita e explicitamente interagem na construção do conhecimento, este último grupo de pesquisadores defende que o acesso aos dois tipos de representação não pode ocorrer simultaneamente (Paradis, 1994, p. 404).

3.7 Questionamento da Dicotomia Explícito e Implícito: o Modelo de Karmiloff-Smith

Afastando-se da posição dicotômica assumida pelos diferentes grupos de pesquisadores em relação aos saberes implícito e explícito, Karmiloff-Smith (1995) apresentou uma versão particular do modelo, intitulado de *Redescritção Representacional - RR*. A autora questionou, em sua teoria, não apenas a dicotomia entre os saberes explícito e implícito, mas também a classificação da aprendizagem em estágios e a relação aprendizagem/idade, fatores que, até então, estavam intimamente relacionados – eram os fundamentos do modelo construtivista proposto por Piaget³⁴. A autora questiona ainda qualquer modelo de aprendizagem que divide a mente em módulos – ou sistemas de insumo – independentes e inflexíveis, que processam apenas alguns tipos de informações e, automaticamente, ignoram outros. O modelo que a autora apresenta caminha em direção à

³² Para maiores informações sobre ensino de adultos veja Yi Yang (2005).

³³ “Explicit knowledge may be conscious or not, and it may be accessed automatically or not.”

³⁴ Karmiloff-Smith faz uma revisão abrangente, com críticas construtivas, do modelo de Piaget.

maior flexibilidade: “o modelo RR é um modelo com fases, em contraste a um modelo regido por estágios”³⁵ (o modelo proposto por Piaget) (Karmiloff-Smith, 1995, p. 18).

No modelo de Redescrição Representacional, a construção do conhecimento tem direção que vai do implícito para o explícito. Nesse movimento, informações implícitas são *redescritas* para se tornarem cada vez mais explícitas – tornam-se, progressivamente, mais manipuláveis e flexíveis e proporcionam acesso consciente ao conhecimento:

“ (o modelo de Redescrição Representacional) envolve um processo cíclico, através do qual a informação (...) torna-se progressivamente disponível, através de processos redescritivos, para outras partes do sistema cognitivo. Em outras palavras, a Redescrição Representacional é um processo através do qual informações implícitas na mente transformam-se em conhecimento explícito *para a mente* (...) (Karmiloff-Smith, 1995, p. 17-18).³⁶

A passagem do implícito para o explícito, no entanto, não ocorre de forma tão automática, segundo a autora. Passa por um processo de desenvolvimento que envolve diferentes níveis: Implícito (I), Explícito -1 (E1), Explícito-2 (E2) e Explícito- 3 (E3):

³⁵ “...the RR model is a phase model, as opposed to a stage model.”

³⁶ “It involves a cyclical process by which information ... is made progressively available, via redescriptive process, to other parts of the cognitive system. In other words, representational redescription is a process by which implicit information in the mind subsequently becomes explicit knowledge to the mind...”

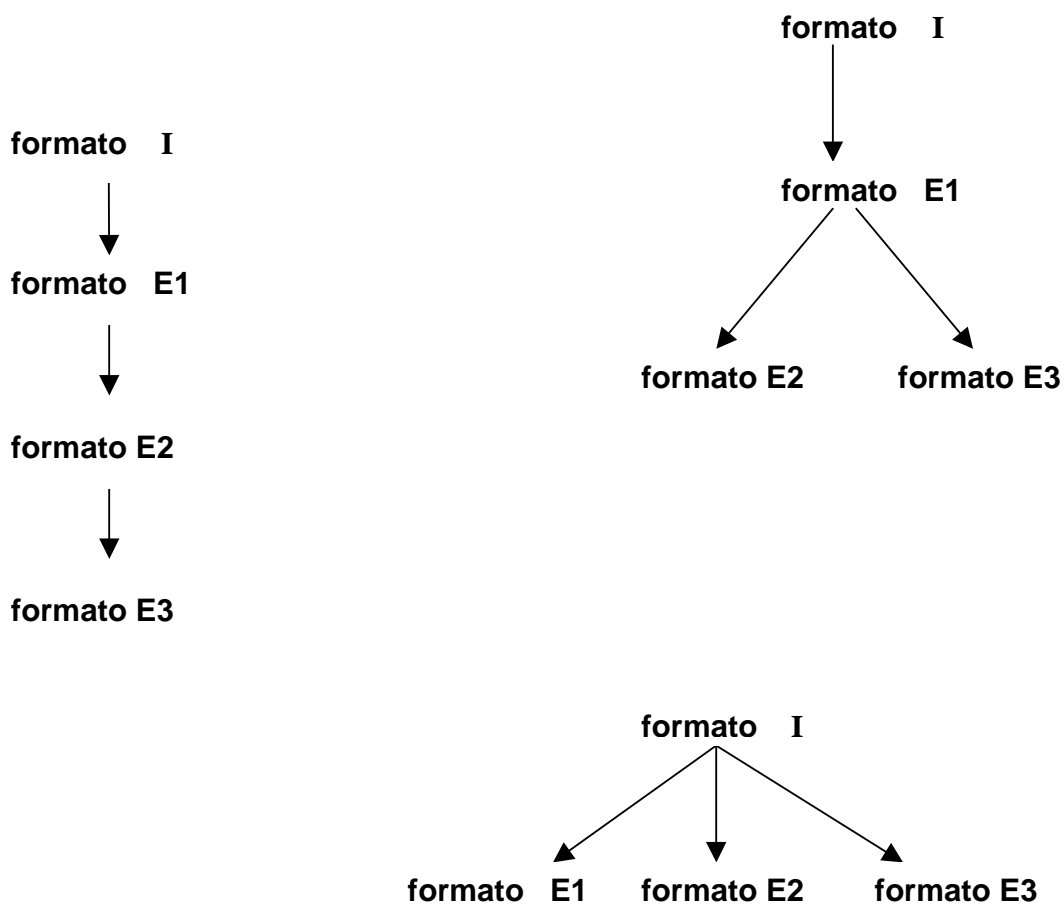


Figura 4 - Possíveis modelos de Redescrição Representacional (Karmiloff-Smith, 1995, p. 24)

No nível Implícito (formato I) as informações são adquiridas através de processos implícitos – são formadas através de análise e respostas a estímulos do ambiente externo. As informações são adquiridas de maneira processual e não necessariamente se tornam disponíveis para inspeção – permanecem implícitas, são usadas como respostas a estímulos externos. Nesse nível, as informações estão disponíveis como um todo e o acesso a elas é rápido e automático. A autora referiu-se ao processo rápido e automático adquirido através do constante desempenho de uma atividade com bom resultado como “domínio controlado” (tradução minha para “behavioral mastery” (Karmiloff-Smith, 1995: 19). No nível E1 inicia-se um processo de manipulação das informações, quando se faz possível relacioná-las com outros conhecimentos previamente adquiridos. Nesse nível, já se pode marcar os componentes e/ou as relações entre os componentes das informações redescritas. Embora

este seja um nível no qual as informações já estejam redescritas com um certo grau de explicitude, não se é ainda capaz de acessá-las conscientemente e nem de relatá-las verbalmente. No nível E2 já é possível acessar as informações de maneira consciente, porém, ainda não é possível relatá-las verbalmente, o que ocorre apenas no terceiro nível (E3) do processo de desenvolvimento. Segundo a autora, a distinção entre E2 e E3 não é tão simples, já que os dois níveis exigem acesso consciente. Portanto, não me deterei aqui em procurar distingui-los com maior profundidade.

A relevância maior do modelo de Redescrição Representacional é que ele admite diferentes níveis de processamento de um conhecimento. Aliás, em diversos momentos a autora faz questão de se referir a “Redescrição Representacional” como um *processo*, e não como um modelo, justamente para salientar que Redescrição Representacional envolve a recodificação da informação armazenada de um para outro formato de representação. O percurso pelo qual passa a redescrição da informação não é fixo nem predeterminado; o processo pode diferir na transformação de informação implícita para explícita de várias maneiras, como mostra a figura 3. Informações transmitidas explicitamente via interação lingüística, por exemplo, podem ser representadas diretamente no nível E3.

O processo de redescrição representacional é, na verdade, um questionamento da incomunicabilidade dos saberes implícito e explícito. Em última instância, sugere o processo de representação da informação movendo-se dentro de um contínuo e com fases não tão bem delimitadas. O que é mais atraente no processo de Redescrição Representacional é a desvinculação de seu modelo com modelos fixos e unitários de desenvolvimento e com a idade ou o conteúdo em questão. Aliás, é justamente neste aspecto que este modelo difere do modelo construtivista de Piaget, que se baseia em estágios:

“O desenvolvimento e a aprendizagem, então, parecem tomar duas direções complementares. Por um lado, eles envolvem o processo gradual (isto é, tornam o comportamento mais automático e menos acessível). Por outro lado, eles envolvem um processo de “explicitação” e acessibilidade crescente”
(Karmiloff-Smith, 1995, p.17)³⁷

³⁷ “Development and learning, then, seem to take two complementary directions. On the one hand, they involve the gradual process of proceduralization (that is, rendering behaviour more automatic and less accessible). On the other hand, they involve a process of “explicitation” and increasing accessibility”

A autora ressalta que o processo de redescrição representacional nem tampouco se aproxima da visão behaviorista, já que a base que leva às redescrções representacionais está na estabilidade do sistema interno – a flexibilidade cognitiva e a consciência emergem da repetida redescrição representacional. A autora ressalta ainda que esse processo ocorre em qualquer idade e se aplica a qualquer conhecimento a ser adquirido.

3.8 A noção de implícito e explícito relacionada à aprendizagem-aquisição de LE: o modelo de Bialystok

Na discussão que relaciona a pesquisa da Psicologia Cognitiva com a Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas é relevante a constatação feita por Karmiloff-Smith (1995), de que a flexibilidade cognitiva e a consciência emergem da “repetida redescrição representacional”. Ora, poder-se-ia aqui fazer uma analogia entre “repetida redescrição representacional” e o que Krashen (1982) chamou de exposição do aprendiz a grande quantidade de insumo. Se, como quer Krashen, o insumo apresentado em grande quantidade leva à aquisição natural da LE e, como já foi exaustivamente discutido (Madeira, 2003; Madeira, 2003b; Doughty & Williams, 1998 Van Patten, 1996), a aquisição de LE *inclui* aquisição de competência lingüística (também chamado de competência gramatical (Canale, 1983), presume-se que tenha ocorrido “redescrição representacional”. Ou seja, presume-se que as propriedades lingüísticas da LE tenham sido adquiridas através do constante e permanente contato com o insumo, em um processo de re-análise das representações mentais. Este é o ponto central do modelo apresentado por Bialystok (1994).

Bialystok apresenta seu modelo de aquisição de LE composto por três componentes básicos – Conceitual, Língua e Detalhes Específicos da Língua – que se inter-relacionam e que, em vários pontos, se assemelha àquele proposto por Karmiloff-Smith (1995):

(D.E.L. – Detalhes Específicos da Língua – tradução minha para L. S. D. - Language Specific Details)

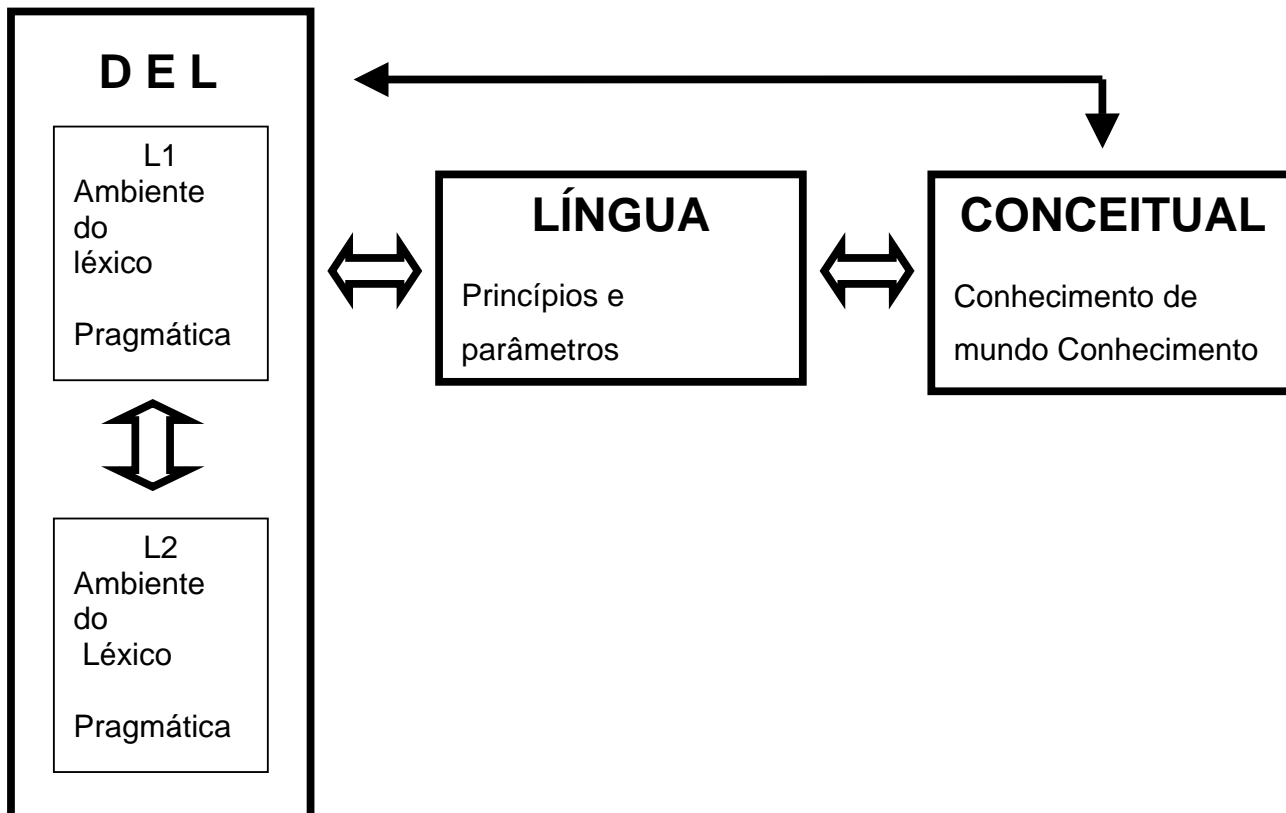


Figura 5 - Modelo de interação entre fontes de conhecimento³⁸ (Bialystok, 1994, p. 558).

O quadro central da figura, intitulado “LÍNGUA”, traz as categorias das línguas que são universais e biologicamente especificadas nos humanos. Inclui o que Chomsky chamou de princípios universais de todas as línguas naturais (tópico, predicado, pluralidade e tempo/aspecto verbais³⁹). Já a representação Conceitual (caixa à esquerda na figura) diz respeito ao repositório do conhecimento de mundo do aprendiz – a habilidade de relacionar

³⁸ No original, “Model of interacting knowledge sources”.

³⁹ Nem todas estas noções categóricas são expressas em algumas línguas; a língua chinesa, por exemplo, por exemplo, não faz diferenciação gramatical para tempo verbal (Svalberg & Chuchu, 1998).

formas lingüísticas com significados conhecidos. As crianças constroem estes dois componentes simultaneamente, formando assim seu conhecimento de mundo e os meios de expressá-lo. A seta que interliga as caixas LÍNGUA e CONCEITUAL indica a interdependência de expressão e intenção. Já a seta que une a caixa DEL com a CONCEITUAL reflete o processo de representar significados desenvolvidos ou imaginados em palavras e estruturas lingüísticas. A seta que une LÍNGUA e DEL, por sua vez, indica o constante reexame ou re-análise das representações, que podem levar (ou não) a uma reestrutura da representação, um movimento em direção à maior explicitude da língua.

Diferentemente do componente Língua, que é constituído por informações pré-programadas (dadas biologicamente, segundo a autora), o DEL não o é. O conteúdo lingüístico deste componente pode ser aprendido de maneira explícita, contanto que a informação a ser aprendida faça sentido ao aprendiz, isto é, deve ser baseado em uma categoria existente nas representações de LÍNGUA e CONCEITUAL. Através do que a autora chama de “análise do conhecimento” (“analysis of knowledge” - p. 560), as representações lingüísticas e conceituais tornam-se mais explícitas, estruturadas e acessíveis para a inspeção. É importante esclarecer que, para Bialystok, a análise do conhecimento parte do implícito: “A análise origina-se de representações implícitas e desestruturadas e as converte em uma forma cada vez mais explícita” (Bialystok, 1994:561)⁴⁰. “Na verdade, o aumento de explicitude pode quase servir como definição para o que entendemos como “aprendizagem” (Bialystok, 1994: 567)⁴¹.

Este processo não é, no entanto, aplicável a todos os aspectos lingüísticos da LE. Segundo a autora, há aspectos, tais como o léxico e a arbitrariedade da ordem das palavras, que só serão adquiridos com explicações convencionais. No processo de aprendizagem de uma nova língua, principalmente quando adultos, aprendemos regras gramaticais e estruturas que são diretamente armazenados no DEL, no entanto, em algum momento, passarão por uma análise das representações de língua e conceitual - “ou o que aprendermos pode não ter nenhum significado” (Bialystok, 1994: 566)⁴². A autora ressalta ainda que as caixas menores L1 e L2, dentro da caixa DEL, apesar de serem ativadas separadamente, de acordo com a língua utilizada, apresentam semelhanças: são detalhes das línguas (L1, L2 e quantas mais houver) que podem ter sido aprendidos explicitamente.

⁴⁰ “Analysis proceeds on implicit unstructured representations and converts them to na increasingly explicit form.”

⁴¹ “Indeed, increasing explicitness can almost serve as a definition for what we mean by learning”.

⁴² “Otherwise , what we learn can have no meaning”.

Ou seja, para a autora, alguns aspectos lingüísticos, tanto da L1 quanto da LE, podem ser aprendidos de forma explícita.⁴³

O modelo apresentado por Bialystok não iguala os conhecimentos explícitos e implícitos. Nem tampouco afirma que o que era explícito passa a ser implícito, ou vice-versa. O que ocorre, segundo a autora, é uma diferença no acesso ao conhecimento: à medida que o acesso ao conhecimento se torna mais fácil, torna-se também mais rápido e automático e proporciona desempenho mais fluente; mas nem por isso a representação se torna menos explícita. Os Detalhes Específicos da Língua são explícitos desde os estágios iniciais, diferentes das representações de língua e conceitual, que aumentam em explicitude com o tempo.⁴⁴

3.9 Karmiloff-Smith e Bialystok – dois modelos complementares

Este é um momento oportuno para se fazer uma analogia entre o modelo de Bialystok e o de Karmiloff-Smith, discutidos em contextos de duas ciências distintas, entre os quais há uma notável similaridade. Ambos admitem a existência tanto do conhecimento implícito quanto do conhecimento explícito no processo de aprendizagem e, o que é mais perceptível e relevante na visão das duas autoras, os dois conhecimentos não são incomunicáveis entre si nem tampouco estão colocados em posição dicotômica. Tanto no processo de Redescrição Representacional, de Karmiloff-Smith (1995), quanto no modelo apresentado por Bialystok (1994), o conhecimento, de forma geral, parte do implícito. Entretanto, na discussão específica do processo de aquisição de um novo idioma, Bialystok reconhece um

⁴³ Vale comentar aqui, separadamente, o trabalho de Richter (2003), que faz comentários semelhantes aos feitos por Bialystok e Karmiloff-Smith – apesar de caberem vários questionamentos às considerações feitas por aquele primeiro autor. Segundo Richter, alguns itens da forma dificilmente são internalizados sem instrução explícita (o que Bialystok chamou de detalhes específicos da língua) e o uso da língua para a interação oral proporciona cada vez mais uma análise das propriedades lingüísticas da língua-alvo (o que Karmiloff-Smith chamou de Redescrição Representacional). Em defesa do enfoque na forma em contexto de ensino em sala de aula, o autor critica o que chama de metodologia “puramente comunicativa” (p. 137) e tece severas críticas ao que se refere como “comunicar-se e nada mais” (139), em sala de aula. No entanto, numa outra seção, o autor defende fortemente a gramática reflexiva, “uma gramática em explicitação construída a partir da reflexão do aluno sobre o conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua.” (p. 155). Ora, este é, na verdade, o principal alicerce da abordagem comunicativa. Aliás, a sugestão proposta pelo autor (“Pedagogia do Projeto”) para o ensino de LE nas escolas é um perfeito exemplo da noção mais pura que se possa ter de abordagem comunicativa: ênfase no conteúdo e na aquisição de “competência comunicativa”.

⁴⁴ Truscott é outro autor que, inserido no grupo de autores e pesquisadores defensores do enfoque explícito na forma, postula que a aquisição de certos itens gramaticais depende da percepção consciente daqueles itens no insumo (Truscott, 1998).

espaço definido para o conhecimento explícito (a caixa “DEL”, da figura 3) *complementando* os aspectos implícitos, que constituem o núcleo duro daquele processo – as caixas “LINGUA” e “CONCEITUAL” daquela figura. Note que o “DEL” é a forma abreviada de “Detalhes Específicos da Língua”, ou seja, são *detalhes* de um conceito maior – o de língua.

Nota-se que os modelos apresentados pelas duas pesquisadoras, de duas ciências, remetem ao questionamento da posição dicotômica implícito/explicito (na Psicologia) e aprendizagem e aquisição (na Lingüística Aplicada), questionamento esse que vem sendo feito desde o início da década de noventa e ganha cada vez mais espaço nas discussões de autores e pesquisadores da Linguística Aplicada na área de ensino de LE (Dykstra-Pruim, 2003; Madeira, 2003; Izumi & Bigelow, 2000; Doughty & Williams, 1998; Fotos, 1998; Long & Robinson, 1998; White, 1998; VanPatten, 1996; Jaworski, 1996; Odlin, 1994; Swain, 1993; Fotos & Ellis, 1991; Ellis, 1990). E, não se pode deixar de ressaltar aqui que a discussão sobre o tratamento dos aspectos explícitos da LE no processo de ensino/aprendizagem, feita por Bialystok e por aqueles outros autores e pesquisadores, não se reduz à opção pela inclusão ou não de um enfoque nas propriedades lingüísticas da LE. Uma observação mais profunda do modelo apresentado por Bialystok leva a uma visão muito mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, que passa pela noção de competência comunicativa, pela teoria dos esquemas e, nessa trajetória, não exclui o tratamento dos aspectos formais da língua-alvo.

3.10 Implícito e Explícito: polêmica entre pesquisadores, construção de crenças entre os aprendizes

Procurei, com a discussão feita neste capítulo, deixar mais claro para o leitor alguns dos conceitos da Psicologia e da antropologia/sociolingüística relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Mostrei como, em um primeiro momento, a Lingüística Aplicada acreditava ser o método áudio-lingual, baseado no behaviorismo, a solução para a tarefa de aquisição de uma língua estrangeira. Em seguida, a Psicologia Cognitiva ofereceu novos caminhos a serem investigados, os quais levaram à reconsideração de antigos posicionamentos.

É importante ressaltar, entretanto, que nenhuma mudança de opção por um modelo ou por outro anula completamente o modelo anterior. Nota-se que o modelo de Redescrição

da Representação, apresentado por Karmiloff-Smith, não estabelece uma dicotomia entre o explícito e o implícito – ao contrário, baseia-se na atuação em conjunto desses dois saberes. O modelo apresentado por Bialystok vai nessa mesma direção. A autora, apesar de reconhecer a possibilidade de conhecimentos serem adquiridos de forma implícita ou explícita, os vê inseridos num contínuo dentro do processo de aquisição, sem deixar de considerar também os aspectos explícitos. Portanto, se Krashen, ao questionar o papel do ensino da gramática (o explícito) no processo de ensino e aquisição de LE nos fez mudar a concepção que tínhamos de aprendizagem de LE, hoje, mesmo décadas após àquela discussão e com todo o reconhecimento que se atribui ao autor, questiona-se a omissão da gramática naquele processo (Madeira, 2001; Madeira, 2003; Doughty & Williams, 1998; VanPatten, 1996; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; Swain, 1993; Jaworski, 1996 Izumi & Bigelow, 2000; White, 1998 Sharwood Smith, 1990).

É louvável a atitude de pesquisadores, autores e professores que constantemente se questionam e procuram reconsiderar suas práticas. E o fazem tendo em mente o público-alvo, os aprendizes – aqueles mais diretamente envolvidos em todo o processo. No entanto, nem sempre este público alvo é consultado. Levanta-se então uma questão: e os alunos, o que pensam sobre isso tudo? Como recebem tanta informação, incorporam algumas e descartam, outras? Como tudo isso, aos poucos, fica construído em suas mentes? Ou seja, como constroem suas crenças? É o que tratarei no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

CRENÇAS, CONHECIMENTO METACOGNITIVO, CULTURA DE APRENDER, IMAGENS: DIFERENTES NOMES PARA UM ÚNICO CONCEITO

4. 1 Introdução

Faço, neste capítulo, uma resenha bibliográfica do tópico crenças de aprendizagem de LE. Inicialmente, comento o construto de crenças e o situo no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Mostro como a complexidade do construto traz dificuldades para autores e pesquisadores atingirem um consenso em relação à definição do termo, o que pode ser reflexo da dificuldade que se vê na tentativa de diferenciar as noções de crença e de conhecimento – assunto discutido na seção seguinte. Passo então a apresentar e discutir algumas crenças trazidas por professores e alunos, os fatores que exercem influência na formação delas e a relação de crenças com o processo de aprendizagem.

4.2 Crenças: interesse no tópico e definições

A necessidade da investigação das crenças dos alunos, isto é, consultá-los sobre suas opiniões em relação ao processo de aprendizagem de LE, foi levantada já em meados da década de oitenta (Kalaja & Barcelos, 2003, p. 01), a partir dos novos preceitos que o advento da abordagem comunicativa veio apresentar. Foi Horwitz (1985, 1987, 1988) quem atentou à necessidade de se observar as crenças de aprender LE dos alunos:

“Embora saibamos que os alunos vêm para as aulas de inglês como segunda língua com muitas idéias pré-concebidas sobre aprendizagem de línguas, sabemos muito pouco sobre a natureza dessas crenças, as crenças que tipos específicos de alunos possuem, ou sobre como estas crenças afetam as estratégias

de aprendizagem de línguas”. (Horwitz, 1987, p.119)⁴⁵

A autora defende que as crenças dos alunos devem ser tornadas explícitas no início do curso para que se possa melhor lidar com a divergência entre alunos e professores sobre como se aprende uma LE. No entanto, tornar crenças explícitas não é tarefa simples, já que não é tão simples definir conceito tão complexo.

Mostrarei, numa outra seção deste capítulo, que as crenças de professores e alunos são formadas por uma configuração complexa de vários fatores inter-relacionados. A complexidade que envolve a formação de crenças pode ser a explicação pela profusão de termos utilizados para se referir ao conceito de crenças e pela dificuldade em se obter uma definição uniforme do conceito (Barcelos, 2004; Barcelos, 2003; Pajares, 1992; Sadalla et al., 2002). Barcelos (2001), por exemplo, define crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas.” (p. 72). Almeida Filho (2002), por sua vez, refere-se a crenças de professores como “o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (p.13). Ou, como prefere colocar Kalaja (1995, p. 192), referindo-se às crenças de aprendizes: o que os aprendentes de línguas têm a dizer – o que eles pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua.

Por um lado, a profusão de definições pode ser vista como prejudicial, já que dificulta a delimitação do campo de estudo, mas, por outro, vem mostrar o potencial do construto para a Lingüística Aplicada ao ensino de línguas. Johnstone (2000), por exemplo, em sua resenha sobre os trabalhos mais relevantes na pesquisa da Lingüística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, optou por iniciar sua discussão comentando os trabalhos que tiveram como tópico crenças de alunos e de professores, opção feita dentro de uma grande gama de assuntos dos vários artigos resenhados naquele artigo.

O interesse de pesquisadores na investigação sobre crenças que se possui a respeito do ensino e aprendizagem de LE surgiu em função da influência que elas exercem, tanto sobre professores quanto sobre alunos, na maneira como lidam com todo o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, respectivamente: “os professores mudam a maneira como ensinam quando suas crenças sobre aprendizagem de LE mudam.” (Allen,

⁴⁵ Although we know that students come to ESL classes with many preconceived ideas of language learning, we know very little about the nature of these beliefs, the beliefs that specific types of students hold, or these beliefs affect language learning strategies.

2002: 518).⁴⁶ A maneira como pensam, vêm e vivenciam aquele processo os leva a trilhar caminhos diferentes para atingir seus objetivos.

Se, conforme discutirei, as crenças de alunos e professores são formadas, principalmente, a partir das experiências progressas de aprendizagem, justifica-se um novo olhar sobre a distinção entre crença e conhecimento. Pode ser difícil distinguir, em ambiente de aprendizagem institucional (em sala de aula), o que foi adquirido a partir de aprendizagem ou a partir das crenças de professores inculcadas nos alunos.

4.2.1 Crenças e conhecimentos: afastando-se de uma posição dicotômica e aproximando as ciências

A comparação e/ou a distinção entre crenças e conhecimentos é assunto que vem sendo discutido há um longo tempo entre pesquisadores da Lingüística Aplicada, Psicologia, Educação, Ciências Cognitivas e Ciências Sociais. Já no início do século passado, Dewey (1933) se referiu a crença como um conceito que “cobre todas as questões sobre as quais não temos um conhecimento certo, mas (...) aceitamos como verdade, como conhecimento, mas que mesmo assim podem vir a ser questionadas no futuro” (p. 6).

Apesar da busca em se estabelecer diferenças entre as noções de crença e de conhecimento, não há consenso entre autores em relação às diferenças fundamentais entre as duas noções. Na verdade, o consenso que existe é que, apesar de ser possível o estabelecimento de características diferenciais entre um sistema de crenças e um sistema de conhecimentos, algumas das características podem ocorrer nos dois sistemas (Pajares, 1982; Abelson, 1979; Nespor, 1987).

Abelson (1979, p. 256) apresentou sete características presentes em sistemas de crenças que os diferenciam dos sistemas de conhecimento:

- 1- os elementos em um sistema de crenças não são consensuais;
- 2- a existência de um sistema de crenças presume a crença na existência de entidades conceituais;
- 3- sistemas de crenças envolvem representações de mundos alternativos;
- 4- sistemas de crenças envolvem um forte componente afetivo e de julgamento;

⁴⁶ “...teachers change the way they teach when their beliefs about language learning change.”

- 5- sistemas de crenças incluem uma considerável quantidade de material episódico proveniente de experiências anteriores;
- 6- não há limites para o conteúdo de um sistema de crenças;
- 7- o grau de certeza em crenças pode ser variável.

Vale ressaltar aqui que, apesar de ter colocado essas características como diferenciadoras de sistemas de crenças e de conhecimentos, no momento da discussão detalhada de algumas delas o autor atenta à dificuldade em se estabelecer essa diferenciação.

Citando as mesmas características diferenciadoras apresentadas por Abelson (Abelson, op.cit.) (com exceção da última citada – grau de certeza variável), Nespor (1987, p. 318) exemplifica algumas delas dentro do contexto de ensino. Assim como fizeram outros autores (Pajares, 1992; Barcelos, 1995; Silva, 2000), Nespor relaciona diretamente a definição das tarefas escolhidas por professores com as crenças que carregam consigo. Segundo o autor, características como a falta de consenso, a existência de entidades conceituais e as representações de mundos alternativos determinam a maneira como os professores organizam seu trabalho em ambientes de tarefas e definem tanto as tarefas quanto os problemas. Já os componentes afetivos e de julgamento, segundo o autor, têm relação direta nos processos de memória: “Emoção e afeto têm importantes implicações na maneira como professores aprendem e usam o que aprendem.” (Nespor, 1987, p. 324).⁴⁷ Para o autor, são as crenças que levam o indivíduo a escolher as ferramentas cognitivas para a definição e posterior solução de um problema.

Talvez a questão mais interessante da discussão feita por Nespor (1987, p. 322) tenha sido mostrar por que as crenças, e não os conhecimentos, têm um papel relevante na definição das tarefas pelos professores. Segundo o autor, a natureza do ambiente e o contexto nos quais um professor trabalha, além de não poderem ser definidos com precisão, são também de domínio emaranhado, e as crenças são peculiarmente mais adequadas do que os conhecimentos para se fazer sentido de tal contexto. E, é interessante notar que, hoje, passadas quase duas décadas da discussão feita por Nespor (op. cit.), um grupo de pesquisadores brasileiros, em pesquisa junto a professores de língua inglesa, constatou que as crenças trazidas por eles têm papel importante na formação das concepções que possuem de ensino (Vieira-Abrahão, Paiva e Gomes, 2005).

⁴⁷ “Emotion and affect thus have important implications for how teachers learn and use what they learn.”

Pajares (1992, p. 309) levantou a discussão de crenças questionando a dicotomia que muitas vezes se faz na literatura entre as noções de crenças e as de conhecimentos. Segundo o autor, afirmar que a definição de crença é baseada em avaliação e julgamento” e a de conhecimento é baseada em fatos objetivos pode ser uma distinção artificial (Pajares, 1992: 313). O autor procura mostrar que a separação dicotômica entre estes dois conceitos não fica fundamentada. Em seu trabalho, ele apresenta definições de diferentes autores e pesquisadores de diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Ciências Cognitivas) nas quais as noções de crença e de conhecimento se tangem. Segundo o autor, postular que conhecimento é o produto do pensamento e que crenças são produtos do lado afetivo pode ser um tanto quanto comprometedor. Ora, tal afirmação seria equivalente a afirmar que o conhecimento não apresenta um componente de julgamento ou afetivo. Pajares (1992, p. 311) estende a discussão comparando crenças e conhecimentos dentro de uma perspectiva da Psicologia Cognitiva, relacionando crenças com as noções de conhecimento⁴⁸ declarativo e de conhecimento operatório. Segundo o autor, são as crenças que fundamentam os dois tipos de conhecimentos e, baseado nessa discussão, o autor distingue dois tipos de crenças: as que se formam por fatos objetivos e as que se formam através de julgamentos, avaliações, contextos e situações. Observe que, discutindo sob esta perspectiva, o autor coloca a noção de crença bastante próxima à de conhecimento (ou saber).

Posner et al. (1982, p. 211) foram ainda mais longe na discussão. Enquanto Pajares (op. cit.) defendia uma aproximação entre as noções de conhecimento e de crença, Posner (et al. 1982) relacionaram diretamente as duas noções. Em estudo que observou as concepções de estudantes universitários sobre teorias científicas, os autores ressaltam que concepção é um construto extremamente amplo (assim como o é o conceito de crença) e afirma que uma mudança na concepção dos alunos passa diretamente por uma mudança de suas crenças. Os autores usaram os conceitos de Piaget, de construção do conhecimento, através de processos de assimilação e de acomodação e constatou que, antes de uma nova concepção ser internalizada (“acomodada”, utilizando o termo de Piaget), passa por fortes questionamentos e requer mudanças nos sistemas de crenças dos alunos.

⁴⁸ No capítulo anterior chamei de “saberes” declarativo e operatório o que chamo aqui de “conhecimento”. Optei por usar aqui a palavra “conhecimento” para melhor fazer compreender a discussão feita por Pajares, que preferiu utilizar este último termo.

As resenhas dos autores feitas nesta seção mostram que, apesar do esforço em se estabelecer diferenças entre as noções de crença e conhecimento, não há um consenso entre eles sobre esta questão. No contexto de ensino/aprendizagem de LE, após quase duas décadas desde que a discussão sobre crenças teve início, Wenden (1998), discutindo conhecimento metacognitivo do aluno (o conhecimento sobre o *processo* de aprendizagem), postula que a literatura se refere a tal conhecimento como crenças, mas não deixa de reconhecer uma diferença: “Não há um consenso claro sobre as distinções entre conhecimento e crença, embora a escolha por um termo ao invés de outro é um reconhecimento tácito que existe uma diferença” (Wenden, 1998, p. 517)⁴⁹. A autora cita os trabalhos de autores que sugerem que crenças trazidas pelos alunos sobre aprendizagem são um componente do conceito de conhecimento metacognitivo. Aliás, a mesma sugestão é feita por Borg (1999), que coloca crenças como um dos componentes do sistema cognitivo do professor, entre os quais o autor inclui conhecimento, teorias, hipóteses e atitudes (Borg, 1999, p. 22)

Na tentativa de estabelecer diferenças entre os dois conceitos, a discussão não passa sem polêmica. Kalaja (1995), por exemplo, apesar de postular que “é problemático usar os termos crença e conhecimento cognitivo como sinônimos”⁵⁰ (Kalaja, 1995, p. 192), no mesmo texto, iguala os dois conceitos: “crenças (ou conhecimento metacognitivo) podem ser vistas como socialmente construídas (...)” (p. 196); “Crenças (ou conhecimento metacognitivo) foram tomadas como entidades cognitivas” (p. 200).⁵¹

Uma observação mais profunda da posição dos autores aqui resenhados indica que, mesmo que de forma diferenciada e, às vezes, não tão direta, o componente afetivo/avaliativo está presente de forma marcante em todas as discussões sobre crenças. Mesmo admitindo que há também um componente afetivo e de julgamento nos sistemas de conhecimento, sistemas de crenças têm este como seu mais forte componente. “Pode-se dizer que sistemas de crenças se baseiam muito mais fortemente em componentes afetivos e de julgamento do que sistemas de conhecimento.” (Nespor, 1987: 319). Nota-se que, uma década mais tarde, ainda na busca pela definição dos dois conceitos, Wenden também diferencia conhecimento e crenças com base no componente afetivo e avaliativo:

⁴⁹ “There is no clear consensus on the distinctions between knowledge and beliefs, although the choice for one term instead of the other is a tacit recognition that there is a difference.”

⁵⁰ No original: “...it’s not unproblematic to use the terms *beliefs* and metacognitive knowledge as synonyms.”

⁵¹ “...crenças (ou conhecimento metacognitivo) sobre SLA could be seen as socially constructed...” “...beliefs (or metacognitive knowledge) have been taken for cognitive entities...”

“...conhecimento é visto como informação factual, objetiva, adquirida através de aprendizagem formal (...) por outro lado, crenças são vistas como entendimentos subjetivos individuais e verdades idiossincráticas...” (Wenden, 1998, p. 517)⁵².

A discussão feita nessa seção deixa indícios de que a distinção entre crenças e conhecimentos não tarefa é fácil. Mesmo a opção pela consideração do componente afetivo/avaliativo como um diferenciador dos sistemas de crenças e sistemas de conhecimentos, como alguns dos autores citados tentam fazer, não deixa de ser problemático. Assim, meu posicionamento nesta investigação é a de não fazer uma distinção dicotômica entre as duas noções.

Passo, em seguida, a comentar mais detalhadamente as crenças de professores e de aprendizes de LE.

4.3 – Crenças de professores de LE

Em se tratando de crenças que professores de línguas possuem, pesquisadores têm investigado, exaustivamente, como elas vêm influir nas ações em sala de aula em relação a diversos componentes que constroem todo a operação de ensinar (Consolo & Vieira-Abrahão, 2004; Barcelos e Vieira-Abrahão, 2004; Johnson, 1994; Barcelos, 2001; Silva 2000; Carazzai, 2004;). Suas crenças servem, em última instância, como fator organizador e definidor das tarefas escolhidas. Pajares (1992) defende um enfoque das pesquisas sobre as reflexões de professores que venha privilegiar a investigação de suas crenças, já que estão relacionadas não apenas ao ensino, mas também à natureza humana, de forma geral. O autor postula: “Esta visão é baseada na suposição de que crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas” (Pajares, 1992: 307).⁵³

Como exemplo da relação de crenças como reflexo de visão da natureza humana, pode-se citar os trabalhos de pesquisadores que observaram o conteúdo metafórico da fala de professores e alunos sobre diferentes fatores do processo de aquisição de LE (Kramsch, 2003; Dutra & Mello, 2004; Telles, 1997; Magalhães Barata, 2004; Ifa, 2004; Lopes, 2004;

⁵² “...knowledge is viewed as factual, objective information acquired through formal learning...” “On the other hand, beliefs are viewd as individual subjective understanding, idiosyncratic thuths...”

⁵³ “This view is based on the assumption that beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives.”

Perina, 2004). Teles observou as crenças de uma professora de língua inglesa refletida nas metáforas por ela utilizadas sobre os perfis dos alunos e sobre o seu, como professora. A metáfora “fante” foi usada para se referir aos alunos que tinham pouca participação nas atividades; “ganguê” eram aqueles que se envolviam em “interações periféricas” (Telles, 1997, p. 99) – (termo utilizado para se referir a atividades diferentes daquelas promovidas pela professora); e as metáforas “polícia” e “atriz” foram utilizadas como referência à sua postura como professora. Aliás, é comum uma visão negativa dos alunos, pelos professores, em escolas públicas (Soligo, 2002). Moita Lopes (2001), por exemplo, observou em sua pesquisa uma série de julgamentos por parte dos professores da rede pública em relação aos seus alunos, entre as quais “eles não aprendem português quanto mais inglês” (Moita Lopes 2001, p. 63) e “coitadinhos, eles são muito fraquinhos (p. 64)”.

Silva (2000) dá um passo adiante na discussão de ensino e aprendizagem em contexto institucional. A pesquisadora ressalta que é importante que a investigação envolvendo crenças de professores não se limite apenas aos fatos em sala de aula, mas que se estenda às explicações para esses fatos, o que implica em se considerar também as biografias dos professores. Aliás, diferentes pesquisadores já atentaram à necessidade de se valorizar as biografias dos professores para que se aproxime de uma explicação para seu modo de pensar e fazer (Almeida Filho, 2002; Freitas, Belincanta, Corrêa, 2002; Barcelos, 1995; Gimenez, 1994; Gimenez et al. 2000; Reynaldi, 1998; Felix, 1998). Já foi constatado que o conhecimento teórico adquirido através das leituras passa, como não poderia deixar de ser, pela experiência anterior de cada profissional (Freitas, Belincanta e Corrêa, 2002), isto é, esbarra e é influenciado por práticas já enraizadas por cada professor. Conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

“Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, *embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.*” (Brasil, 1998, p.109, itálico meu)

Dentro do contexto de investigação das crenças de professores, ressalta-se também a potencialidade da verbalização, da explicitação de suas crenças como estratégia de reflexão sobre elas (Dickson, 1995; Silva, 2000). Silva lembra que o trabalho conjunto de professores – o compartilhar de suas crenças verbalizadas – representa um passo à frente nesta discussão. E é essa também a direção que Gimenez (1994) propõe para a pesquisa na área de formação de professores.

A discussão feita nesta seção dá indícios de que experiências progressas de ensino, experiências vivenciadas ainda enquanto aprendizes, observação de diferentes tipos de alunos, entre outros, são fatores que têm um peso grande na formação de opiniões e nas atitudes de professores⁵⁴. É neste trilhar que professores de LE constroem suas crenças. E são essas crenças construídas e fortemente internalizadas que podem influenciar as crenças dos aprendizes (Johnson, 1994; Almeida Filho, 2002; Silva, 2000).

4.4. Crenças de aprendizes de LE

Grande parte das crenças que os alunos carregam consigo sobre como se aprende uma LE é proveniente de suas experiências progressas de aprendizagem (Johnson, 1994; Almeida Filho, 2002; Kramsch, 2003). Ex-professores, atividades em sala de aula, livro didático, entre outros fatores, contribuem fortemente para a construção das crenças dos alunos. Johnson (1994) observou esta realidade de perto em um contexto de pesquisa no qual alunos estavam em processo de transformação para se tornarem professores.

Tendo como sujeitos de pesquisa alunos⁵⁵ matriculados em um curso preparatório para futuros professores, Johnson (1994) utilizou diferentes instrumentos de pesquisa com o objetivo de investigar as “imagens”⁵⁶ que os alunos possuem sobre o ensino/aprendizagem de LE. Utilizando-se de pesquisa narrativa como método de pesquisa, a autora observou quatro categorias conceituais que representavam as crenças daqueles alunos, futuros professores: “a) imagens da aprendizagem progressa formal, b) imagens da aprendizagem progressa informal, c) imagens deles como professores, e d) imagens do programa

⁵⁴ Discuto, na seção 3.7 deste capítulo, alguns dos principais fatores que atuam na formação das crenças de alunos e professores.

⁵⁵ Embora a autora tenha tratado seus sujeitos como professores, optei por incluí-los aqui como alunos, já que eram alunos universitários ainda sem experiência com ensino.

⁵⁶ Este é outro termo utilizado na literatura para se referir a crenças (Calderhead & Robson, 1991, citado por Johnson, 1994)

preparatório para professores” (Johnson, 1994, p. 443)⁵⁷. A pesquisadora obteve resultados interessantes e curiosos em sua pesquisa. Além de confirmar os resultados de outras investigações semelhantes⁵⁸, Johnson observou que os próprios participantes de sua pesquisa se surpreenderam observando as contradições entre o que diziam e o que faziam. Um dos instrumentos de pesquisa utilizados naquele trabalho de investigação foi a gravação em vídeo tape das aulas expositivas de cada aluno, à qual todos assistiam e, posteriormente, comentavam. A autora constatou que os alunos repetiam muitas das atitudes de seus antigos professores (às quais haviam tecido severas críticas) e, o que é interessante, reconheciam estar repetindo tais práticas, consideravam-nas inadequadas, porém, encontravam justificativas por tê-las utilizado.

Algumas pesquisas mostraram crenças de alunos de línguas em ambiente institucional não tão facilitadoras do processo de aprendizagem (Grigoletto, 2000; Carmagnani, 1994; Christison & Krahnke, 1986). Carmagnani (1994), por exemplo, viu refletida em alunos do curso de Letras toda uma visão inadequada sobre leitura. Na visão daqueles alunos, a leitura em LE está relacionada com a aprendizagem de gramática, e a compreensão do texto escrito depende do domínio que se possui da pronúncia, conforme mostra o relato de um aluno “Na minha concepção, ler é pronunciar mentalmente as palavras. Como alguém pode ler sem conhecer a pronúncia correta das palavras?” (Carmagnani, 1994, p. 81).

Pode ocorrer também que as crenças expressas pelos alunos não sejam condizentes com sua prática real. Consolo (1997, p. 35), por exemplo, na investigação de crenças de alunos em relação à interação professor-aluno em sala de aula, constatou que as crenças dos alunos não refletiam a situação real em sala de aula. A grande maioria dos alunos participantes de sua pesquisa acreditava que o uso da língua-alvo proporcionava mais aquisição e, por isso, preferia professores falantes nativos⁵⁹. No entanto, na observação da interação com professores nativos e não-nativos, o pesquisador constatou que os alunos fizeram mais uso da língua *materna* nas aulas com professores nativos do que nas aulas com professores não-nativos. Cotterall (1999) também apresenta constatação que pode ser vista como um certo grau de contradição. Utilizando um questionário por ela elaborado (com

⁵⁷ “(a) images of their formal language learning experience, (b) images of their informal language learning experiences, (c) images of themselves as teachers, (d) images of the teacher preparation program.”

⁵⁸ Já se observou em pesquisa que futuros professores geralmente crêem que serão diferentes de seus professores, que não terão os mesmos problemas e que serão melhores que seus colegas de trabalho, entre outras coisas.

⁵⁹ É sempre importante lembrar que a definição de um “falante nativo” da língua inglesa vem se tornando tarefa cada vez mais difícil (Norrish, 1994, p. 281)

atenção na preparação de itens visando garantir confiabilidade), a autora investigou as crenças de alunos em cursos de inglês para fins acadêmicos em relação à natureza do processo de aprendizagem de línguas e constatou que: 91% acredita que cometer erros é normal; 93% crê que diferentes pessoas aprendem de maneiras diferentes e 82% afirmou que o processo leva bastante tempo. No entanto, uma parte considerável deles (53%) crê que, para se comunicar em LE, é necessário conhecer as regras. A autora atenta à importância de se considerar o discurso na análise das postulações feitas.

Kalaja (1995, p. 191) discute as crenças que os alunos possuem sobre os processos de aquisição de LE atentando a fatores relevantes. A autora postula que crenças são socialmente construídas através da interação com outros e variam, não apenas de aluno para aluno, mas, principalmente, de contexto para contexto, então, conseqüentemente, torna-se difícil generalizar os resultados das investigações das crenças dos alunos. Como solução a essa questão a autora sugere que qualquer investigação sobre crenças deva, além de ser rigorosamente contextualizada, considerar também o discurso, isto é, observar atentamente como e para que fins o participante da pesquisa (aluno) apresenta e discute suas crenças, posição que dá apoio a uma abordagem contextual para a investigação de crenças (Barcelos, 2003a).

Também com visão de crenças como construtos socialmente formados e sempre inseridos num contexto de relações pessoais, Kramsch (2003) foi um dos autores que investigaram as crenças de aprendentes de francês LE sobre o processo de aprendizagem com base nas metáforas por eles utilizadas para se referirem àquele processo. Segundo a autora, crenças verbalizadas pelos alunos devem ser vistas não como produtos lingüísticos, mas como processos de atribuições, e metáforas devem ser vistas como um processo lingüístico e cognitivo. Em seu artigo, ela postula que Lingüistas cognitivos vêm amplamente demonstrando que a metáfora é uma parte intrínseca de nosso aparelho cognitivo. Kramsch observou a visão de um grande número de aprendizes de 14 diferentes línguas na Universidade de Berkeley, na Califórnia, a partir da maneira como terminaram a seguinte frase: “Aprender língua é como” (Kramsch, 2003: 114)⁶⁰. O resultado mostrou uma enorme diversidade de visões sobre o processo de aprendizagem de línguas, desde “arrancar um dente”⁶¹ até “beijar uma nova namorada”. De tão diversas as crenças

⁶⁰ “learning a language is like...”

⁶¹ Ellis (citado por Barcelos, 2004a) observou o uso de metáforas semelhantes quando alunos expressaram suas opiniões sobre o processo de aprendizagem de LE.

observadas na pesquisa de Kramersch, mesmo com entrevistas e relatos escritos, não foi possível obter resultados generalizáveis. A autora conclui recomendando aos pesquisadores envolvidos na investigação de crenças que procurem, ao invés de explorar crenças estáticas, direcionar suas pesquisas à interpretação de crenças como fatores para a construção dinâmica de realidades possíveis, ou seja, processos passíveis de mutações.

4.4.1 Crenças dos alunos, estratégias e autonomia na aprendizagem

A discussão das crenças dos aprendizes de LE é feita, freqüentemente, relacionando-as com as estratégias por eles utilizadas no processo de aquisição (Barcelos, 2003b; Nicolaidis e Fernandes, 2002; Cotteral, 1999, 1995; Wenden, 1998; Wenden & Rubin, 1987; Wenden, 1986; Barcelos, 2001). Segundo estes autores, são as crenças os fatores que vêm determinar as estratégias escolhidas para se lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas. Barcelos (op. cit.) discute a questão observando sob uma perspectiva ainda mais profunda: defende que a relação entre crença e estratégias é recíproca. Segundo a autora, não apenas as crenças definem as estratégias utilizadas, mas também o uso de certas estratégias serve como fator atuante na formação de outras crenças.

Na investigação da relação entre crenças e estratégias utilizadas, Wenden (1987) constatou que os alunos que possuem percepções do que seja um bom aprendiz obtém melhores resultados no processo de aprendizagem. A autora observou dois perfis de alunos: aqueles que crêem na importância do uso da língua e aqueles que enfatizam a importância de aprender sobre a língua. Seus depoimentos mostraram que as estratégias por eles utilizadas diferiram de acordo com suas crenças. Em um trabalho escrito após uma década (Wenden, 1998, p. 519), a autora trata da questão com ainda mais profundidade. Na discussão sobre o conhecimento metacognitivo, isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira. Wenden postula que as crenças são parte de toda uma complexidade de fatores que dão base àquele conhecimento. Nesse trabalho mais recente, a autora volta a discutir e reitera a importância das estratégias desenvolvidas pelos alunos com base na experiência adquirida durante a vivência do processo de aprendizagem.

O estudo de crenças e estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes fez despertar a atenção de pesquisadores para a aquisição de *autonomia*⁶² no processo de aprendizagem de LE (Lamb, 2006; Nicolaidis, 2004; 2005; Wenden, 1998; 2002; Cotterall, 1999; 1995; 1995b; Xavier dos Santos, 2002). Em entrevista dada a pesquisadoras brasileiras, observa-se que o trabalho de pesquisa de Wenden move-se em direção à discussão sobre crenças relacionando-as à aprendizagem autônoma: “Há alguns anos eu tenho me interessado em estimular a autonomia do aprendiz (...) com um interesse especial no conhecimento e nas crenças que os aprendizes trazem à tarefa de aprender.” (Wenden, em entrevista a Xavier dos Santos, 2002, p. 155). A autora defende todo um ambiente de ensino no qual professores e alunos trabalhem no sentido de proporcionar autonomia ao aprendiz e ressalta que a autonomia é inerente ao ser humano envolvido em qualquer processo de aprendizagem.

Poder-se-ia dizer que a visão da autonomia do aprendiz como fator fundamental no processo de aprendizagem é uma entre algumas poucas posições que boa parte de pesquisadores, autores e professores possuem em comum e vem sendo freqüentemente discutido na literatura sobre aprendizagem de LE (Paiva, 2005, p. 135; Wenden, 2002, p. 43)⁶³. Cotterall (1995), por exemplo, relaciona diretamente as estratégias escolhidas – resultado das crenças dos alunos – com autonomia na aprendizagem. A autora elaborou um questionário para ser utilizado como instrumento de uma pesquisa que tinha como objetivo observar se os alunos estavam prontos para se tornar aprendizes autônomos. O questionário foi elaborado a partir de entrevistas feitas investigando as crenças que os alunos possuíam sobre alguns aspectos do processo de aquisição de LE. Ficou constatado que suas crenças têm papel significativo para o processo de aquisição de autonomia na aprendizagem, já que “crenças errôneas sobre a aprendizagem de línguas podem levar ao desenvolvimento de estratégias menos eficientes.”⁶⁴ (Cotterall, 1995, p. 196). Alguns anos mais tarde a autora voltou a investigar o assunto sob outra perspectiva – procurou detectar crenças positivas – e observou que certas crenças favorecem o processo de aprendizagem. Também na investigação sobre a importância da autonomia do aprendiz, Dickinson (1995, p. 172) chegou a conclusão semelhante à de Cotterall (op. cit.). O autor constatou que

⁶² Braga Norte (2005) defende que autonomia é uma questão de “graus ou níveis” (p. 148) Nesse sentido, não são poucos os nomes utilizados para se referir a autonomia: auto-instrução, auto-direção, auto acesso, entre outros.

⁶³ Neste trabalho, Anita Wenden apresenta uma abrangente resenha sobre autonomia do aprendiz e aprendizagem auto-direcionada.

⁶⁴ “...erroneous beliefs about language learning may lead to the development of less effective strategies.”

aprendizes autônomos têm desempenho perceptivelmente melhor, comparados àqueles que possuem atitude mais passiva em relação ao processo de aprendizagem de LE.⁶⁵

Apesar de ser consenso entre professores a crença de que o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem é competência importante a ser adquirida pelos alunos durante o processo de aprendizagem, essa não é crença compartilhada entre maioria dos aprendentes de LE em ambiente institucional. (Carmagnani 1993; Consolo, Siebert, Moraes, 1998; Fernandes, Ellis e Sinclair 1990). Fernandes, Ellis e Sinclair atentam aos papéis do aluno (e do professor) no processo de aquisição em sala de aula. Segundo os autores, um dos fatores que impede a autonomia dos alunos naquele processo é:

“uma incompatibilidade entre as expectativas de como a aprendizagem “deveria” acontecer e as metodologias atuais. Por exemplo, por causa das experiências de aprendizagem anteriores, muitos acham a abordagem comunicativa estranha e com a qual é difícil de se lidar”.
(Fernandes, Ellis e Sinclair, 1990, p.102)

Autonomia do aprendiz, consideração das diferentes estratégias de aprendizagem escolhidas pelos alunos e as crenças que os levam à utilização de uma ou de outra estratégia eram alguns dos principais pressupostos que a então nova abordagem comunicativa apresentava, no início da década de oitenta. No entanto, como postulam os autores citados, a aceitação pelos alunos de quaisquer idéias que lhes sejam estranhas, que vão de encontro com suas crenças, não ocorre sem conflitos. Possivelmente, como defende Dickson (1995, p. 173), se é justificável promover a autonomia do aprendiz, pode ser possível e desejável que se promova uma conscientização, por parte dos alunos, sobre os novos pressupostos que aquela nova abordagem apresentou. Se o grande trunfo da abordagem comunicativa foi a mudança radical na maneira como se ensina uma LE, este novo caminho escolhido para se trilhar deve, necessariamente, envolver um esclarecimento detalhado à parte mais interessada: os alunos.

⁶⁵ Abraham & Vann (1990) trazem discussão sobre estratégias não tão eficientes no processo de aprendizagem de línguas, e Bialystok discute o papel das estratégias conscientes no processo de aquisição (Bialystok, 1981)

4.5 Novas abordagens, antigas crenças: conflito de idéias

Embora os primeiros questionamentos da predominância do tratamento explícito da forma no processo de aquisição de LE datem de mais de uma década, a crença de que se adquire uma LE através do estudo dos aspectos gramaticais da língua-alvo ainda é viva entre uma boa parte de professores e aprendizes (Beale, 2002, p. 12).

Como expus no capítulo anterior, a abordagem comunicativa de ensino veio introduzir uma nova visão sobre como se ensina e como se aprende uma nova língua⁶⁶. A partir daquela nova visão, práticas e concepções já enraizadas foram reconsideradas e, algumas vezes, descartadas por completo (Thompson, 1996). Entretanto, talvez a maior novidade que o movimento comunicativo tenha nos apresentado seja a consideração pelo aluno – seus interesses, conhecimentos prévios e sentimentos – como parte central no processo (Vieira-Abrahão, 2001; Spodark, 2001). Essa nova concepção de se ensinar e de se aprender uma LE, centrada no aluno, veio redirecionar os rumos dos professores e planejadores de cursos; fez surgir o movimento de análise de necessidades (Hutchinson & Waters, 1987; Leffa, 1991) e encorajou a aplicação da teoria dos esquemas no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Acima de tudo, deu início a um movimento no sentido de conscientização do aluno sobre a complexa⁶⁷ tarefa de aprender uma nova língua.

A força positiva de uma nova e revolucionária visão deve ser, no entanto, tratada com cautela para que dela se tire o melhor proveito (Clarke & Silberstein, 1988). Se, dentre os novos preceitos que a abordagem comunicativa apresentou uma das maiores novidades foi a consideração pelo aluno e por seus interesses como parte central do processo de aquisição de LE, fez-se necessário melhor conhecer o aluno. Foi a partir desta necessidade observada que, desde meados da década de oitenta, as crenças que alunos e professores carregam consigo sobre como se aprende e como se ensina uma LE passaram a ser consideradas nas discussões entre lingüistas aplicados ao ensino e aprendizagem de LE. Poder-se-ia dizer que já é consenso entre pesquisadores e estudiosos que tais crenças constituem fator dos

⁶⁶ É sempre válido lembrar que, apesar de a abordagem comunicativa já ser considerada uma abordagem “tradicional” (no original, “trditiional”. Doughty, 1998, p. 129) muitos dos professores de LE ainda não assimilaram os pressupostos teóricos daquela abordagem de ensino de LE, conforme assevera Neves, 1996, p. 70.

⁶⁷ Patsy M. Lightbown discorre com elegância sobre a complexidade de se aprender um novo idioma (Lightbown, 2000, p. 450). Talvez esse seja o fato que justifica a grande quantidade de tarefas, em livros didáticos ou criadas por professores, que envolvem jogos e atividades lúdicas, em geral, ou ainda o humor, no ensino de LE. Para mais detalhes veja Tardin Cardoso, 2001; Jones, 2001; Jones, 2005.

mais importantes no sucesso dos atores envolvidos no processo de ensino e aquisição de LE (Horwitz, 1985, 1987, 1988; *Johnstone*, 2000; Allen, 2002; Barcelos e Vieira-Abrahão, 2004)

A investigação de crenças, tanto de alunos quanto de professores, no entanto, pode se mostrar mais complexa do que inicialmente pareça, já que nem sempre (quase nunca, na verdade) crenças ficam explícitas no dizer dos alunos e professores (Kalaja, 1995, p. 197). Para citar aqui um exemplo, não é raro encontrarmos professores que se dizem seguidores e praticantes da abordagem comunicativa, porém, suas reais práticas de ensino estão regidas pelo audiolingualismo e, na maioria das vezes, o significado é tratado em segundo plano, após o tratamento, de maneira isolada, dos aspectos formais da LE. No caso dos alunos, a observação pode ser ainda mais dificultada, já que estabelecer um “perfil do aprendiz bem sucedido de LE” é tarefa comprometedora. É difícil atribuir a competência adquirida a um ou a outro fator, numa gama tão grande de fatores que influenciam o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Como mostrarei na discussão dos dados coletados para esta pesquisa, alguns alunos afirmam terem se tornado fluentes mesmo tendo seu aprendizado sido regido por práticas áudio-lingualistas, enquanto outros se tornaram igualmente fluentes de maneira autodidata e inconsciente – pelo contato com falantes da língua, com a música, etc. E há ainda um grupo de aluno que faz críticas à abordagem à qual foram expostos, no entanto, possuem certo grau de fluência e, o que é ainda pior, estão longe de se considerar falantes fluentes. Aliás, Holec (1987) observou que raramente os alunos são capazes de avaliar seu progresso, “por que não estão “psicologicamente prontos” para fazê-lo (eles vivem num mundo no qual apenas um especialista de fora pode decidir se algo foi adquirido ou não).” (Holec, 1987: 150).⁶⁸

O que subjaz toda essa complexa discussão sobre os fatores que alunos e professores crêem influenciar positiva ou negativamente o processo de aquisição de LE é o fato de que nem sempre professores e alunos estão prontos para avaliar abordagens, reconsiderar suas crenças ou respeitar outras que vão de encontro com as suas – um choque de culturas, na verdade.⁶⁹ E este fato se reflete no processo de ensino/aprendizagem de LE. Um conflito entre as crenças compartilhadas entre alunos e professores é, muitas vezes, a principal explicação pelo fracasso no processo de aquisição de LE. Passadas já algumas décadas desde que os princípios que regem a abordagem comunicativa de ensino de línguas

⁶⁸ “...they are not “psychologically ready” to do this (they live in a learning world in which only an external “expert” can decide whether has been acquired or not.”

⁶⁹ Para maiores informações sobre esse assunto veja Scott A. Hipsher (2006).

passaram a ser tomados como base para o bom ensino e aprendizagem de LE (Stern, 1992), vê-se ainda a dificuldade por parte dos alunos (e muitas vezes de professores também) em aceitar a “novidade” e colocar aqueles princípios como fundamento para a aprendizagem de uma nova língua.

Passo, em seguida a discutir como as crenças se constroem na mente do indivíduo e que fatores atuam nessa construção.

4.6 – Crenças: resultado de um conjunto de concepções inter-relacionadas

Uma questão parece estar presente na discussão dos diversos pesquisadores envolvidos nas investigações de crenças de alunos e professores: é consenso entre eles que são muitos os fatores que atuam na constituição das crenças. (Barcelos, 2001). Conforme mostrei, de tantos que são os fatores atuantes na construção de crenças, não são poucos os autores e pesquisadores que tratam de crenças como sistemas de crenças (Pajares, 1992; Rockeach, 1968 (citado por Pajares); Abelson 1979; Wenden, 1998, p. 517). Comentei também sobre o trabalho de Abelson (1979), que mostra como os sistemas de crenças se caracterizam por diversos aspectos, entre os quais, questões afetivas, experiências acumuladas, falta de consenso entre asserções e desconexão entre elas e graus variantes de certeza, para citar aqui apenas alguns. Possivelmente, o grande número de fatores e as diferentes maneiras como eles se inter-relacionam (ou não se inter-relacionam – o que Abelson (1979) chamou de desconexão entre asserções) seja o motivo pelo qual tantos nomes são dados ao que chamo aqui de crenças. Conforme assevera Almeida Filho,

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

Ou seja, os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LE vivem imersos num ambiente permeado por visões e opiniões sobre aquele processo – um cenário já construído. Ao se tratar dos “atores” envolvidos no processo de aquisição de LE, é natural que nos venha à mente os “protagonistas”: professores e alunos. Porém, não se pode deixar de considerar os “atores coadjuvantes” – uma configuração de fatores que atuam na formação das crenças.

Não haveria aqui espaço suficiente para comentar tantos dos fatores que atuam na construção de crenças sobre ensino e aprendizagem de LE. Mesmo por que, se, como fica bastante claro na literatura, crenças variam entre diferentes alunos e em diferentes contextos, seria impossível tentar qualquer tipo de delimitação. Passo a comentar, portanto, apenas alguns dentre os vários fatores que atuam na construção das crenças.

4.7 – Alguns fatores que atuam na formação de crenças

Um conjunto de diversos fatores inter-relacionados atua na formação de crenças de aprendizes (e professores) de LE. Limito-me aqui à discussão de alguns dos mais relevantes deles – na verdade, algumas categorias que englobam diversos fatores: 1) hábitos arraigados, 2) conceitos adquiridos, 3) fatores sócio-culturais e 4) questões afetivas. Passo, agora, à discussão mais detalhada de cada um desses fatores.

4.7.1 Hábitos arraigados: recusa de novas práticas e materiais

Entre os mais influenciadores dos fatores que atuam na construção de crenças está a experiência acumulada pelos alunos na vivência do processo de aquisição, como um todo: seus ex-professores e material didático utilizado, por exemplo. (Almeida Filho, 2002; Teixeira da Silva, 2000; Cotterall, 1995; Richards & Lockhart, 1994, Johnson, 1994). Segundo Almeida Filho (2002), um aluno – possivelmente um futuro professor – tem grande tendência, geralmente inconsciente, de ensinar da mesma maneira que aprendeu, imitando atitudes e práticas de seus professores. Tende também a se recusar (e, neste caso, o faz conscientemente) a reconhecer vantagens de quaisquer outras idéias, atividades ou material

com os quais não tem familiaridade. Creio ser válido comentar aqui que vejo tal tendência comprovada nos dizeres de alunos de faculdades de Letras – língua inglesa.

Para aqueles professores que têm experiência com ensino em ambiente institucional formal, o relato a ser feito aqui pode parecer, de certo modo, familiar: após demonstração de entusiasmo a sugestões de novas práticas, os alunos, ao se depararem com realidade diferente daquela que conhecem, tendem a recusar a novidade. Minha experiência como professor universitário de língua inglesa para alunos de cursos de letras mostrou-me que, apesar de muitos deles já terem estudado língua inglesa no ensino fundamental e médio, a maioria chega à universidade com pouquíssimo ou nenhum conhecimento prévio da língua que escolheram para estudar (e ensinar)⁷⁰. Presumindo-se que muitos dos alunos já tenham tido Língua Inglesa como disciplina do ensino médio, supõe-se que a abordagem e/ou metodologia de ensino não lhes tenha sido adequada. Ora, isto não é uma novidade. Os relatos de alunos deixam claro que as atividades com as quais estão familiarizados consistem, geralmente, apenas em exercícios de rotinização, e, o que é ainda pior, resumem-se no ensino e prática do verbo *to be*⁷¹ (Vianna, 1993). E tais relatos ocorrem acompanhados de severas críticas à abordagem de ensino à qual foram expostos. Entretanto, surpreende-me que, mesmo tendo reconhecido o fracasso do ensino ao qual foram submetidos, estes mesmos alunos mostram-se *reticentes* ao se deparar com atividades diferentes daquelas com as quais já estão familiarizados.

Ao iniciar o curso de Língua Inglesa, num curso de Letras, propus a utilização de material temático para o ensino da língua inglesa⁷², proposta que foi logo aceita com entusiasmo. No entanto, ao se depararem com um material didático diferente de um que lhes fosse familiar, com atividades que também não lhes eram familiares, logo veio pedido de mudança – reclamavam sentir falta de “exercícios”. Ora, a reclamação não tinha fundamento, já que o material era repleto de atividades propostas. Após conversa com o grupo e com alguns alunos, individualmente, constatei que a falta que sentiam era de exercícios de repetição de estruturas – estes sim eram “exercícios”, na opinião deles. Nota-se que, apesar de criticarem o ensino baseado em exercícios de repetição de estruturas lingüísticas e de reconhecerem que tais atividades lhes serviram para muito pouco, os alunos

⁷⁰ Apesar de Língua Inglesa ser uma das disciplinas do ensino fundamental e médio, não é raro alunos afirmarem que jamais tiveram qualquer contato com aquela língua.

⁷¹ Já observei, em diferentes instituições, no momento da apresentação do curso, comentários do tipo “a gente não vai aprender verbo *to be* de novo, né professor” .

⁷² Sugeri que usássemos o livro “USA: the building of a culture”, de minha autoria, utilizado como material didático para o curso do mesmo nome, apresentado no capítulo um desta tese.

recusaram-se a lidar com qualquer novidade. Confirmava-se assim, a tendência de alunos a imitar atitudes e práticas de suas experiências pregressas de aprendizagem, independentemente do resultado que elas tenham lhes proporcionado. É importante ressaltar, no entanto, que isso não quer dizer que os alunos não saibam bem avaliar o que lhes seja interessante. Como prova disso pode-se citar as constatações obtidas a partir de uma análise de materiais didáticos utilizados no então “primeiro grau” em escolas estaduais do estado de São Paulo (Almeida Filho et al, 1991). Os autores observaram que os alunos facilmente reconheciam textos de má qualidade nos livros didáticos e criticavam materiais que continham apenas exercícios de repetição de estruturas gramaticais.

A diferença de opiniões entre os meus alunos, em uma instituição particular de ensino superior da cidade de São Paulo, e aqueles participantes da pesquisa que analisou os livros didáticos utilizados em escolas estaduais do estado de São Paulo serve de apoio para o que defende Kalaja (1995, p. 195): é essencial a consideração, de perto, tanto dos alunos, individualmente, quanto do contexto no qual qualquer investigação sobre crenças ocorre. As experiências relatadas mostram exemplos de conflito de crenças do professor e dos alunos em contextos específicos: uma instituição particular de ensino de terceiro grau e escolas estaduais de ensino médio. Servem também como exemplo de crenças adquiridas – a reação dos alunos de terceiro grau à falta de exercícios de repetição de estruturas, por exemplo, mostra que eles crêem ser este o caminho para se bem aprender língua estrangeira. É interessante notar que, ainda que suas experiências pregressas de aprendizagem não lhes tenham proporcionado bons resultados, permanece a crença de que exercícios de mecanização são indispensáveis para se aprender LE.

Além do material didático escolhido, outros “atores coadjuvantes” têm contribuição igualmente relevante na construção das crenças dos alunos. Almeida Filho (2002), por exemplo, mesmo considerando a prática dos professores e o material didático usado como principais fatores na construção das crenças dos alunos, não deixou de considerar também região, etnia, classe social e grupo familiar dos alunos. Kern (1995) vai mais adiante e inclui ainda nesta lista de fatores os colegas de sala de aula, familiares, administradores, legisladores e funcionários do governo no âmbito da educação. Dentro dessa configuração de fatores, Richards & Lockhart (1994) ressaltam que é fundamental levar também em consideração, nas crenças de professores, alguns fatores de personalidade: capacidade de lidar com mudanças e caráter extrovertido ou introvertido, por exemplo, são características pessoais que influenciarão na escolha de atividades em sala de aula. Além disso, poucos

são os professores de ensino médio que têm conhecimento da pesquisa em Lingüística Aplicada, que possuem familiaridade com as teorias de aquisição de segunda língua. Aliás, já observei alunos de nível superior que, mesmo sem jamais terem tido contato com aquelas teorias, apresentavam conceitos mais bem formulados sobre o processo de aquisição de LE, em comparação com os de seus ex-professores. E este é fato que já foi comprovado também através de observação empírica, como fica evidente na pesquisa realizada por Teixeira da Silva (2000), comentada na próxima seção.

4.7.2 Conceitos adquiridos e formação de crenças

A cultura de mídia contemporânea e sua influencia na escola e na educação já se vê presente na literatura na última década (Rampton, 2005, p. 86), inclusive na área de ensino/aprendizagem de línguas da Lingüística Aplicada. Não é infreqüente observarmos alunos que, como resultado de noções adquiridas pela mídia e/ou pela cultura popular, optam por caminhos nem sempre os melhores em seu processo de aprendizagem, ou, simplesmente, o interrompem. Slogans como “pense em inglês”, “aprenda com professores nativos”, ou crenças como “pra aprender tem que ir pra lá”, por exemplo, podem servir mais como fatores inibidores da motivação para o aprendiz do que auxiliá-lo na condução de seu processo de aprendizagem. Ora, tenho observado, em minha vida profissional, que não são poucos os professores proficientes e bastante fluentes que jamais saíram do país e nem tampouco tiveram aulas com professores nativos.

Pesquisas têm mostrado que os professores crêem no uso da língua-alvo como recurso eficiente para a aquisição de LE (Almeida Filho, 1992), apesar de nem sempre apresentarem noções adequadas de alguns conceitos. Na investigação de crenças de professores e alunos em relação ao conceito de fluência oral em LE, Teixeira da Silva (2000) constatou que os primeiros possuem noção errônea do significado real de fluência em LE e, possivelmente, por consequência dessa noção inadequada, equivocam-se também em relação à maneira como se pode adquirir fluência. Na busca por apresentar uma definição para o nebuloso conceito de fluência, a autora começa mostrando a dificuldade que diferentes autores têm em definir o conceito e, depois de apresentar diversas definições (nenhuma delas apropriadas, segundo a autora), apresenta uma definição de fluência que envolve diversos fatores: individuais, contextuais, lingüísticos e não lingüísticos, entre outros.

Entre as definições do conceito de fluência dos professores participantes de sua pesquisa, a autora observou opiniões como “ter pronúncia correta”, “comunicar (...) sem cometer erros de gramática (...) evitar o sotaque abrigado” (p. 130 e 131). Surpreendentemente, os depoimentos dos alunos mostraram uma noção do conceito relativamente mais adequada: “coerência de idéias (...) uma organização de pensamento”, “que pensa rápido (...) eh... na hora de você formular frases no pensamento consegue formular bem”, “falar (...) claramente usar as palavras certas nas horas certas”, “saber se expressar bem (...) fazer com que as pessoas entendam o que você está falando (...)”. De acordo Teixeira da Silva (op. cit.), os professores apresentam uma visão de fluência e de comunicação em LE ainda tradicional e estrutural: “compartilham a idéia de que para ser fluente é preciso conhecer a gramática da língua-alvo em profundidade, ter um amplo vocabulário, conhecer a fundo as regras sintáticas e exibir pronúncia de nativo” (Teixeira da Silva, 2000, p. 166).

A pesquisa discutida acima não é a única a mostrar uma visão tradicional⁷³ e, muitas vezes, embasadas em suas próprias intuições, por parte dos professores de inglês sobre alguns aspectos do processo de aquisição de LE. Consolo (1999, p. 26), por exemplo, observou que professores de inglês brasileiros crêem que o professor nativo possui competência lingüística ideal. O autor constatou que a visão do professor nativo como profissional mais capacitado “parece ser a crença geral entre os professores de inglês como língua estrangeira”. (Consolo, 1999: 32; Rajagopalan, 1997, p. 225). Assis-Peterson & Gonçalves (2001), por sua vez, constataram que as crenças dos professores em relação à idade em que o processo de aprendizagem deve se iniciar reflete posição tradicional. A maioria deles compartilham da crença popular de que “quanto mais cedo melhor”, apesar do fato de que “essa conclusão não encontra unanimidade entre os pesquisadores” (Assis-Peterson & Gonçalves, 2001, p. 22; Rubin & Thompson, 1994).

Os resultados das pesquisas comentadas nesta seção fazem atentar a questões relevantes a se considerar na investigação sobre crenças. Por um lado, mostram como crenças de alunos podem ser mais facilitadoras do processo de aquisição de LE do que as de seus professores, conforme discuti, na pesquisa de Teixeira da Silva (2000) sobre a noção de “fluência”. Por outro, mostram como a mídia e a cultura popular podem levar à

⁷³ Utilizo aqui o termo “tradicional” para contrastar com a então nova visão sobre aprendizagem de LE apresentada pelas teorias de aquisição de língua estrangeira, feita a partir da década de oitenta. Para uma discussão mais completa sobre essas teorias vide Krashen, 1982; Varonis & Gass, 1985; Long, 1981; Long & Porter, 1985)

formação de crenças que nem sempre auxiliam naquele processo, como no caso dos slogans veiculados por jornais e revistas nas décadas de setenta e oitenta.

4.7.3 Fatores sócio-culturais

O contexto sócio-cultural no qual alunos e professores estão inseridos é outro fator relevante a ser observado na formação de crenças, já que a vivência do indivíduo, o seu meio, influenciam diretamente em sua visão e compreensão de mundo (Almeida Filho, 2002). Conforme postula Bosi (1997:100) “Confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão de nossas primeiras crenças e atitudes.”

Essa confiança nas instituições, no entanto, pode fazer formar crenças nem sempre benéficas ao processo de aprendizagem que, cada vez mais, vem valorizando a independência do aprendiz (Carmagnani, 1993; Dickinson, 1995, p. 168; Wenden, 2002, p. 33; Nicholaides & Fernandes, 2002; Cotterall, 2003), Carmagnani (op. cit.), por exemplo, comenta que autonomia e independência na aprendizagem são comportamento e atitude indesejáveis em culturas orientais, e constatou realidade semelhante no Brasil. Em pesquisa realizada em uma universidade em São Paulo, Carmagnani observou certo grau de resistência dos alunos à autonomia na aprendizagem de LE. Os alunos participantes da pesquisa feita pela autora demonstraram dificuldade em desenvolver estudos baseados em suas necessidades profissionais básicas.

Em um estudo que investigou as diferenças nas crenças de alunos iniciantes de francês LE, Kern (1995) constatou as diferenças nas opiniões de alunos universitários em duas regiões dos Estados Unidos: Universidade de Berkeley, na Califórnia e Universidade do Texas. Os resultados da pesquisa realizada revelaram as diferenças culturais entre texanos e californianos refletidas em suas crenças de aprendizagem de LE. Os alunos da Universidade do Texas mostraram-se mais tradicionais em diversos aspectos. Mostraram crer, por exemplo, que aprender vocabulário é a questão mais fundamental no processo de aprendizagem e que a produção oral não deve ocorrer até que se atinja um nível próximo da perfeição. Já as crenças dos alunos de Berkeley mostraram atitudes mais consoantes com as tendências de ensino de LE menos tradicionais.

O mais interessante da pesquisa de Kern foi a constatação de que nem sempre as crenças de professores se refletem nas práticas e no material didático por eles utilizado e

nem tampouco servem como fator influenciador para as mudanças nas crenças dos alunos. O pesquisador utilizou-se de BALLI como instrumento de pesquisa. O questionário foi respondido por alunos e professores⁷⁴, sendo que, aos alunos, foi aplicado antes e após um período de observação. O autor observou que, apesar das respostas dos professores refletirem postura próxima às teorias de aquisição de LE (privilegiando o significado – sem ênfase maior no ensino da forma), as respostas dos alunos ao questionário não condiziam com as posturas de seus professores. Na segunda aplicação do questionário, no fim do semestre letivo, os alunos revelaram crença ainda maior na importância do ensino da gramática na aprendizagem de LE, apesar de os professores, sem exceções, terem defendido maior ênfase no significado do que na gramática. Baseado nos resultados de sua pesquisa, Kern (op.cit.) atenta a questões importantes e inter-relacionadas: apenas o discurso do professor pode não ser suficiente para fazer mudar as crenças que os alunos carregam consigo; as atividades e o material didático utilizado (o fazer do professor) podem ter influência maior na construção das crenças do aluno de LE do que a fala do professor. E, cabe aqui lembrar novamente que, conforme comentei, nem sempre as crenças de professores estão refletidas em suas práticas (Teixeira da Silva, 2000). A pesquisa descrita (Kern, 1995) dá indícios de que, apesar de o dizer dos professores mostrar crenças próximas de uma abordagem de ensino com maior ênfase no significado do que nos aspectos formais da língua, suas práticas podem não ter refletido tais crenças.

4.7.4 Questões afetivas

A escolha de atividades e de material didático foi discutida por Almeida Filho (2002) relacionando tal escolha com afetividades do professor em relação ao ensino e ao público e cultura alvos. Retomemos aqui a hipótese do filtro afetivo: “nossos objetivos pedagógicos deveriam não apenas incluir o suprimento de insumo compreensível, mas também a criação de situações que incentivam um filtro afetivo baixo” (Krashen, 1982: 32)⁷⁵. Pode-se aqui relacionar a escolha do material e das atividades com a criação de situações propícias para a aquisição. Mas levanta-se então uma questão: que situações incentivam um filtro afetivo

⁷⁴ Existem duas versões do questionário e é uma delas é adaptada para professores – algumas questões são suprimidas.

⁷⁵ “... our pedagogical goals should not only include supplying comprehensible input, but also creating a situation that encourages a low filter.”

baixo? Insumo interessante e relevante ao aluno fornecido em ambiente de ensino livre de ansiedade seria a resposta mais imediata. Como bem coloca Almeida Filho (2002: 15), “os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessa configuração de afetividades podem surgir motivação e resistência em variadas matizes.” Entretanto, a maneira como se define o que seja insumo relevante ou situações propícias nem sempre envolve consulta ao público-alvo. Na realidade, o que ocorre com mais frequência é o professor se basear em seu próprio ponto de vista e experiências pregressas (suas próprias crenças) para definir o que deve ser ensinado e como o ensino deve ser feito (Leffa, 1991).

É interessante ressaltar, entretanto, que o resgate das experiências prévias e o sistema de crenças formado na mente do indivíduo nem sempre ocorrem sem contradições. Buzato (2001) apresentou em sua pesquisa o relato de uma professora que, aparentemente, sem perceber, se contradiz no que diz respeito a uma experiência anterior e à crença que traz consigo (e passa aos alunos) de como se aprende uma LE. A professora relata uma experiência “desgastante” que teve quando estudando no exterior. A dificuldade em se expressar oralmente “a motivou a se trancar no quarto ouvindo radio ininterruptamente por um mês. Teresa conta que esta experiência foi muito desgastante, que chegava a transpirar de tanto se esforçar a decodificar as falas que vinham do rádio”. (Buzato, 2001: 124). No entanto, ao expor suas crenças a respeito de ensinar e aprender LE, a professora recomenda a tal experiência “muito desgastante”: “Tereza afirmou que sempre recomenda aos seus alunos buscarem ativamente exposição a input na língua-alvo *como ela mesma havia feito através do rádio.*” (Busato, op. cit., p. 125 – itálico acrescentado).

4.8 Crenças de professores e alunos: nem sempre tão produtivas

As vantagens e a necessidade da consulta feita ao público alvo (os alunos) soa como atitude bastante razoável, não me restam dúvidas. Porém, há que se atentar a uma outra realidade. Nem sempre as concepções que os alunos (ou professores) possuem sobre como se adquire uma LE e o real significado de aquisição de uma LE estão bem fundamentados. Numa pesquisa que investigou as crenças de estudantes de Letras – língua inglesa (Sales Carvalho, 2000), a pesquisadora constatou que os alunos crêem que “a estrutura da língua pode ser aprendida no Brasil, contudo, a fluência, a comunicação, o sotaque nativo, só são

adquiridos ao se morar no país de língua-alvo” (Sales Carvalho, 2000, p. 75). Observe que, grosso modo, nenhuma dessas crenças tem fundamento: o aprendizado da “estrutura” da língua não depende do país onde se aprende, mas da abordagem utilizada; fluência e a comunicação podem ser adquiridas fora do país onde se fala a LE e o “sotaque nativo” é, praticamente, inatingível (Viana, 1993)⁷⁶. Aliás, não posso deixar de citar aqui a brilhante discussão feita por Rajagopalan (2004) sobre o conceito que denomina “World English” (Rajagopalan, 2004, p. 111), que vai no sentido de defesa das diferentes variedades da língua inglesa existentes pelo mundo. Essa é, na verdade, uma causa nobre a se abraçar, pois há também o outro lado da questão. Bohn (2005 p. 13) postula que é a linguagem, o discurso que mais freqüentemente geram preconceitos, instalam a diferença.

A crença de que para se aprender um novo idioma é preciso ir ao país no qual ele é falado é uma das mais comuns entre os alunos (Grigoletto, 2000; Sales e Carvalho, 2000; Gimenez, 1994). Tendo também como sujeitos de pesquisa alunos de faculdade de Letras, Gimenez (1994) observou que, entre os alunos de primeiro ano, todos concordaram que a melhor maneira de se aprender uma LE seria viajar para o exterior: “em minha opinião você tem que ir para o país, por que aqui eu estou aprendendo gramática, eu estou aprendendo a falar a língua formal, mas eu acho que para realmente aprender você tem que ir lá, usar a língua todos os dias” (Gimenez 1994: 154).

A vivência em um país onde a língua-alvo é falada pode, de fato, ser uma das melhores e mais rápidas formas de se adquirir uma LE. No entanto, aprendentes que trazem consigo a crença de que a melhor forma de se aprender é viajar para países onde a LE é falada devem atentar a fatos que, possivelmente, não lhes sejam conhecidos. No caso dos trabalhadores que imigram para o Estados Unidos, por exemplo, não é raro que acabem por conviver em comunidades de imigrantes fechadas. Conseqüentemente, apesar da longa permanência, falam, quando muito, um inglês mal-estruturado. Ou, ainda no caso dos que imigram para os Estados Unidos, o convívio com outros imigrantes os levam a adquirir outra LE – espanhol, por exemplo. Parigi (1978) comenta situação semelhante ocorrida com trabalhadores imigrantes na Alemanha. Já no caso de alunos que vão fazer cursos em escolas de idiomas, é importante ter atenção especial à escolha do local para seus estudos. O que pode ocorrer, por exemplo, principalmente nos maiores centros ou locais turisticamente explorados, é o aluno encontrar e conviver com seus conterrâneos e,

⁷⁶ Benedeti (2005) faz uma discussão sobre variedade lingüística no contexto brasileira de ensino de língua espanhola.

naturalmente, comunicar-se em língua materna, o que faz interromper a intenção inicial e principal: de aquisição em ambiente de imersão.

Em contexto de aquisição em ambiente institucional, já foi constatado que os alunos têm dificuldades em julgar a qualidade das atividades propostas para a sala de aula. Nem sempre são capazes de discernir quais atividades são eficazes ou não e nem de estabelecer correlação entre atividades consideradas por eles agradáveis e a eficácia delas (Green 1993). O autor viu este fato constatado nos resultados de uma pesquisa que investigou como é a recepção pelos alunos das tarefas a eles apresentadas. Atividades puramente gramaticais, muitas vezes, eram classificadas por alguns como não agradáveis, porém, eficientes, enquanto aquelas que requeriam uso mais comunicativo da língua, apesar de serem classificadas como agradáveis, não eram vistas como eficientes. Um resultado encorajador para professores, segundo o autor, foi a constatação de que os alunos não se mostraram resistentes à aceitação de atividades comunicativas, de uso real de LE. O autor ressalta, no entanto, que não havia um consenso entre alunos quanto a atividades agradáveis e eficientes.

É interessante notar que, na análise das pesquisas comentadas, apesar da diferença das questões enfocadas, uma conclusão é comum entre alguns dos autores. Green (1993) Kern (1995) e Sales Carvalho (2000) atentaram à necessidade de, ao se investigar as crenças dos alunos, observar diferenças entre grupos estudados ou de alunos dentro de um mesmo grupo. Green atentou a diferenças regionais, culturais, institucionais e de personalidade, entre outras. Sales Carvalho postula “Os aprendizes são indivíduos diferentes, com características, anseios e motivações diferentes (...) o que funciona muito bem para um indivíduo pode não funcionar com outro.” (p. 76). Kern ressalta ainda que, na visão geral de seus dados, não se puderam notar diferenças significativas entre alunos e instituições: “não existe aluno “genérico” e professor “genérico” (Kern, 1995, p. 82)⁷⁷. Além das diferenças de crenças entre alunos e, apesar de algumas delas não refletirem a realidade do fenômeno de aquisição de LE, as crenças que professores apresentam podem também não necessariamente refletir aquela realidade. Como evidência deste fato pode-se tomar a pesquisa de Teixeira da Silva (2000), que investigou a noção que professores e alunos apresentam sobre o conceito de fluência. Conforme mostrei, a autora constatou que a

⁷⁷ “The “generic” student and “generic” teacher do not exist.”

visão dos professores sobre aquele conceito está longe do que realmente significa falar uma LE fluentemente.

Ainda dentro da discussão sobre crenças de professores, não posso encerrar a discussão nesta seção sem ressaltar que a pesquisa vem deixando evidências de que as crenças trazidas por professores (e alunos, acrescento), não maioria das vezes, passam por resignificações. Castro (2005) assevera que fatores como reflexão individual sobre o coletivo e sobre o novo, experimentação do novo ou a simples interação com novas informações podem fazer mudar as crenças daqueles profissionais.

4.9 Crenças: complexidade do construto e diversidade de fatores

Crenças de ensinar e de aprender. Espero ter mais bem esclarecido, neste capítulo, o que se pode entender pelo construto de crenças, apesar de ter mostrado a vastidão de fatores que o envolve.

Observe que as pesquisas aqui comentadas envolvem uma gama bastante variada de fatores que influenciam na construção das crenças dos alunos: experiências pregressas de aprendizagem, professores, ex-professores, materiais didáticos, abordagens de ensino, região, etnia, familiares e colegas de alunos, afetividade, entre outros. A intenção principal aqui é procurar tornar claro ao leitor que não existem crenças isoladas. Apesar de ser possível observar diferentes crenças de cada aluno ou professor, cada uma delas é formada por uma configuração complexa de fatores. Tendo isso em mente, talvez possamos passar a olhar os alunos – na verdade, a cada aluno – com outros olhos, como um indivíduo constituído por diferentes experiências. Resulta mais válido, assim, procurar investigar o que se passa na mente do aluno e do professor – observar e, quando necessário, procurar interferir em seu sistema de crenças constituído.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Introdução

O resultados desta pesquisa derivam da análise empreendida neste capítulo, análise essa obtida a partir de dados colhidos por sete instrumentos: relatos escritos, entrevistas individuais, observação em sala feita por dois colaboradores da pesquisa, transcrição de aulas gravadas em fita de vídeo, gravação das discussões dos alunos enquanto trabalhavam em pequenos grupos, questionário e diários.

Os registros coletados foram inspecionados pormenorizadamente e a parte relevante deles apresentada como dados em análise discutida de acordo com a ordem na qual foram colocadas as perguntas de pesquisa, no primeiro capítulo desta tese. Numa primeira parte deste capítulo, apresento os dados que me permitiram responder a primeira grande pergunta de pesquisa, pergunta essa que se desdobra numa sub-pergunta, ambas tendo por objetivo investigar as crenças trazidas pelos participantes da pesquisa, no que tange o contínuo explícito-implícito (mais especificamente, a opção de tratamento explícito ou implícito de itens gramaticais), e a maneira como são verbalizados os aspectos gramaticais ensinados e aprendidos de forma declarada (explícita) no momento de produção de texto escrito. Na segunda parte, serão discutidos os dados que me permitiram responder a segunda pergunta de pesquisa, composta também por uma questão maior e duas perguntas derivadas, todas elas inter-relacionadas, tendo por objetivo investigar quais crenças emergiram durante imediatamente após uma experiência de intervenção orientada por uma abordagem tida por mim (segundo critérios declarados) como comunicativa por conteúdos. Essa é uma tendência da prática-teoria contemporânea de línguas posta em contraste com a tradição gramatical largamente observada nas nossas escolas e universidades.

A discussão na primeira parte deste capítulo se inicia com a apresentação de dados quantitativos oriundos do questionário aplicado (anexo 1), os quais fornecem uma base para a discussão de aspectos qualitativos. Em seguida, discuto os relatos escritos pelos

participantes da pesquisa sobre suas experiências escolares pregressas no que diz respeito à aprendizagem de gramática. Ainda na primeira parte do capítulo, analiso as afirmações dos alunos constantes dos trabalhos em grupo no momento em que se reuniram para a produção de texto escrito, mostro quais aspectos lingüísticos foram evocados naquelas discussões, se evocaram regras gramaticais e se o fizeram de maneira implícita ou explícita – com verbalização da regra ou modificando o texto buscando maior precisão lingüística, porém, sem comentar regras e aplicando-as de maneira intuitiva, sem verbalização.

Numa segunda parte, apresento dados coletados através de outros instrumentos (diários, gravação de aulas em vídeo, entrevistas e observação em sala de aula) num procedimento triangulador de pesquisa interpretativista, visando trazer à luz as crenças que os participantes da pesquisa carregam acerca do papel do ensino explícito de aspectos formais da língua-alvo e a representação que começou a surgir durante e imediatamente após uma experiência de intervenção comunicativa alternativa. Analiso também, a partir daqueles dados se (e como), em sala de aula e durante o curso, de maneira geral, os alunos lidam com aspectos gramaticais da língua-alvo – se de maneira explícita ou não – e que utilização fizeram do glossário gramatical acrescido ao material didático na segunda oferta do curso sobre Cultura Americana. O quadro três apresenta um panorama geral dos dados coletados, em termos de quantidade:

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS	QUANTIDADE
questionários	100 questionários respondidos
Transcrições das gravações das discussões dos alunos	Transcrição de um total de oito horas de fitas cassetes gravadas
Transcrições das entrevistas individuais	Transcrição de trinta e sete Entrevistas
Transcrições da filmagem das aulas em vídeo	12 horas de gravação em fitas de vídeo-cassete
Diários produzidos pelo pesquisador	Vinte e cinco diários produzidos, cada oferta dos cursos: duas do curso sobre cultura americana e três do de gramática
Notas feitas em tempo real pelo observador/colaborador desta pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anotações sobre quantidade e tipo de perguntas feitas pelos alunos 2. Anotações sobre feições de dúvida, perguntas feitas (ou não) para colegas e/ou para o professor
Relatos escritos pelos alunos	96 relatos escritos sobre experiências progressas de estudo da língua inglesa

Quadro 3 – Quantidade de dados coletados

5.2 Crenças sobre a explicitação da forma no processo de aprendizagem de LE trazidas da experiência (escolar) pregressa

Início esta discussão apresentando os resultados obtidos a partir do questionário aplicado BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory). Apesar de ser freqüentemente chamado na literatura de “questionário”, conforme postulei no primeiro capítulo, trata-se, na verdade, de uma lista de verificação a ser respondida através de uma escala Likert, que varia de 1 (concordo fortemente) a 5 (discordo fortemente). A discussão limitar-se-á aqui a apenas quatro itens daquela lista, considerados relevantes para esta pesquisa, as de número sete, dez, treze e quinze da versão adaptada⁷⁸, em língua portuguesa, que tem um total de 22 itens, e números nove, quatorze, dezoito e vinte e três, na versão original, em língua inglesa (vide anexo 1). Esses itens são os seguintes: (apresentados na versão original e na versão por mim traduzida):

7- Você não deve dizer nada na língua até que consiga dizer corretamente.
(You shouldn't speak anything in English until you can say it correctly.)

10- É bom adivinhar quando você não sabe uma palavra em inglês.
(It's OK to guess if you don't know a word in English.)

13- É importante repetir e praticar muito
(It is important to repeat and practice a lot.)

15- A parte mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é aprender a gramática.
(The most important part of learning a foreign language is learning grammar.)

O item de número quinze foi escolhido por ser aquele mais diretamente relacionado ao que se deseja aqui investigar: a visão do aluno sobre a importância do tratamento dos aspectos formais (mais especificamente, da gramática) da LE dentro do processo de aprendizagem. O item número sete, por sua vez, foi incluído por ser aquele através do qual, de certa maneira,

⁷⁸ A versão do questionário BALLI já foi aplicado com adaptações em outras pesquisas (Vieira-Abrahão, 2004, p. 135)

se pode estabelecer alguma relação com a informação buscada pelo item de número quinze. Já a escolha pela análise das posturas assumidas em relação à afirmação feita no item de número dez foi feita visando detectar se o aluno parte de alguns dos princípios das teorias de aquisição de LE, a maioria dos quais diretamente relacionados à opção pelo ensino/aprendizagem da gramática de maneira explícita ou implícita. A comparação entre essas respostas serviu como forma de indiciar maior confiabilidade aos resultados obtidos através desse instrumento de pesquisa.

Vale aqui uma explicação detalhada sobre os participantes desta pesquisa aos quais o questionário foi aplicado (um total de 100) e sobre como as respostas por eles dadas foram classificadas. Conforme expliquei no primeiro capítulo, os alunos foram divididos em três grupos: aqueles que apresentavam baixo nível de proficiência (um total de 19 alunos), nível médio de proficiência (35 alunos) e aqueles já proficientes (46 alunos), incluídos neste último grupo alguns professores de inglês-LE, classificados nos níveis *um, dois e três*, respectivamente. No que diz respeito às respostas dadas ao questionário, como apenas uma porcentagem bastante baixa dos alunos (apenas 6% deles – 6, de um total de 100 participantes) optou pelas alternativas que mostravam uma posição mais radical – “concordo fortemente” ou “discordo fortemente” – organizei as respostas aqui num total de apenas três categorias: 1- concordo, 2- discordo e 3- não concordo e nem discordo (posição neutra). Assim, as respostas dos poucos alunos que optaram por “concordo ou discordo *fortemente*” foram incluídas nas categorias maiores “concordo” e “discordo”.

Itens do questionário	Nível de proficiência	Concordo	Posição Neutra	discordo
15- A parte mais importante da aprendizagem é aprender a gramática	1 (baixo) (19 alunos)	21% 4 alunos	42% 8 alunos	37% 7 alunos
	2 (médio) (35 alunos)	6% 4 alunos	29% 9 alunos	65% 22 alunos
	3 (alto) (46 alunos)	15% 7 alunos	28,8% 13 alunos	56,5% 26 alunos
7- Você não deve dizer algo na língua até que consiga dizê-lo corretamente	1 (19 alunos)	26% 5 alunos	10 2 alunos	63% 12 alunos
	2 (35 alunos)	11% 4 alunos	3% 1 aluno	88% 30 alunos
	3 (46 alunos)	4% 2 alunos	---	96% 44 alunos
13- É importante repetir e praticar muito	1 (19 alunos)	70% 13 alunos	10% 2 alunos	20% 4 alunos
	2 (35 alunos)	72,5% 30 alunos	23,5% 3 alunos	3% 2 alunos
	3 (46 alunos)	67,3% 40 alunos	21,7% 4 alunos	10,5% 2 alunos
10- É bom tentar adivinhar quando você não sabe uma palavra na LE	1 (19 alunos)	70% 13 alunos	15% 3 alunos	15% 3 alunos
	2 (35 alunos)	72,5% 23 alunos	23,5% 8 alunos	3% 4 alunos
	3 (46 alunos)	67,3% 31 alunos	21,7% 8 alunos	10,5% 7 alunos

Quadro 4– Respostas dadas às afirmativas de numero 07, 10 13 e 15 do questionário BALLI.

O quadro quatro aduz evidências de que uma parte considerável dos alunos, nos três níveis de proficiência, apresenta uma visão do processo de aprendizagem de LE mais compatível com as teorias de aquisição do que com o ensino fundado na gramática, conforme repercutu mais adiante nesta seção. Embora haja alguma variação de posições, considere a opção pela posição neutra como possível indício de um questionamento ou reconsideração de práticas tradicionais de ensino/aprendizagem nas quais o ensino da gramática tem prioridade.

Nas respostas dos alunos ao item quinze, nota-se que grande parte deles não vê a gramática como a parte mais importante do processo de aprendizagem do novo idioma. Depreende-se daí uma tendência de afastamento de uma posição radical polarizada, que se percebe tanto pela postura de neutralidade quanto pelo baixo número de alunos que optou por concordo/discordo *fortemente* (um total de 6 % para essas últimas opções, conforme asseverei). Observa-se ainda que, nas respostas dadas àquele item, em nenhum dos grupos de níveis de proficiência há grande número de alunos crentes num ensino regido pelos aspectos formais da língua-alvo. Mesmo entre os alunos de nível um de proficiência, grupo no qual o número de discordância com a afirmação foi menor, a porcentagem daqueles que concordam com a afirmação foi bastante mais baixa do que a daqueles que optaram pela posição neutra. Assim, não seria exagero afirmar que pode se deduzir que, pelo menos um dos pressupostos (o principal deles) das teorias de aquisição de segunda língua faz parte ou transita pelo sistema de crenças trazidos pela maioria dos alunos, o de que o ensino da gramática não garante aquisição da língua-alvo.

As respostas dadas ao item dez também levantam evidências de que há tendência por uma postura favorável a pressupostos relevantes das teorias contemporâneas de aquisição. A grande maioria dos alunos, dos três níveis de proficiência, mostrou-se favorável à adivinhação de palavras desconhecidas, o que ficou aqui interpretado como capacidade de correr risco e sinalização de filtro afetivo baixo, traços esses consoantes com aqueles pressupostos. É produtivo observar aqui que, embora aquela afirmação se refira especificamente ao vocabulário, a estratégia de adivinhação de significado pode ser aplicada também na compreensão de itens gramaticais, já que, supostamente, um aprendiz iniciante não é capaz de distinguir palavras lexicais de gramaticais.

Pode-se dizer que a posição dos alunos frente à afirmação de número sete ("*Você não deve dizer algo na língua até que consiga dizê-lo corretamente*") é o que indica maior evidência de que há uma postura favorável, por parte deles, em relação a premissas das

teorias de aquisição de segunda língua. Assim como se pode pressupor a partir da grande quantidade de alunos que demonstrou concordância com a afirmação de número dez, discordar da afirmação sete também pode sinalizar atitude favorável a uma abordagem de ensino/aprendizagem consoante com as premissas das teorias de aquisição. Ora, se, como já é sabido, a abordagem comunicativa prioriza a comunicação acima da precisão lingüística, buscar a comunicação oral, mesmo sem precisão, e estar consciente de que a comunicação em LE pode sempre estar sujeita a imprecisão gramatical é atitude desejável nos aprendizes. Essa posição, diga-se de passagem, constitui, muitas vezes, a parte mais dura da tarefa do professor. Assim, a grande quantidade de participantes que discordaram dessa afirmação serve como sinal de um processo de conscientização deles de que, na produção oral visando a comunicação na LE, deve-se priorizar a construção do significado, sempre acima da precisão lingüística. Aliás, é relevante ainda ressaltar aqui que, apesar de muito poucas vezes a opção “condordo/discordo fortemente” ter sido escolhida, foi para esse item do questionário que se observou maior ocorrência dessa opção.

Chama também a atenção, na observação dos resultados apresentados no quadro quatro, a grande quantidade de participantes que concordam com a afirmação de número 13, “É importante repetir e praticar muito.” Através da triangulação feita com os dados coletados por outros instrumentos (entrevistas e relatos escritos), deduzi que a alta percentagem de concordância com essa afirmação pode ser resultado da abordagem de ensino à qual uma grande parte dos participantes foram ou são expostos. Muitos deles afirmaram que a abordagem de ensino utilizada nas escolas de línguas onde estudam, estudaram ou dão aulas (no caso dos professores) é a de repetição e substituição de estruturas, em algumas escolas com explicação gramatical e em outras sem qualquer tratamento explícito da forma. E as escolas mencionadas estão entre as mais conhecidas e populares em todo o país. Retomarei esta discussão em outra seção.

Os resultados apresentados nesta seção, coletados através do questionário aplicado, mostram que existe um certo grau de consciência por parte dos aprendizes (e professores) acerca dos princípios das teorias de aquisição de segunda língua – que suas crenças vão nessa direção.⁷⁹

Passo, em seguida, à discussão dos relatos escritos produzidos pelos participantes sobre suas experiências progressas na aprendizagem de língua estrangeira.

⁷⁹ Essa questão será melhor discutida em um trabalho que tem como enfoque as crenças de aprendizes de línguas em relação dos fatores facilitadores da aprendizagem (Madeira, no prelo).

5.2.1 O papel do ensino explícito da forma: relatos de experiências escolares progressas

O segundo instrumento utilizado na coleta de dados para a resposta da primeira questão de pesquisa foi o relato escrito. Uma das atividades propostas num dos cursos de extensão⁸⁰ que serviram de ambiente da pesquisa conduzida consistia em escrever um relato sobre a experiência de aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao ensino da gramática. Visando proporcionar mais autenticidade⁸¹ – trazer um caráter mais prático para a atividade e provocar uma discussão em sala de aula – pedia-se também a eles que mencionassem um item gramatical da língua inglesa e um da língua portuguesa que lembrassem ter aprendido com explicações gramaticais explícitas e, como consequência delas, tivessem mudado o uso da língua. Entretanto, por motivo de espaço e de interesse para esta pesquisa, discutirei aqui apenas os itens da língua inglesa citados⁸².

Os resultados apresentados no quadro 5 foram obtidos com base no conteúdo dos textos escritos pelos alunos. A leitura cuidadosa daqueles textos mostrou-me quatro perfis dos participantes da pesquisa. Conforme ilustra o quadro cinco, observei que uma parte deles afirmava que a gramática era importante, outra afirmava que não era, um terceiro grupo considerava importante, embora com restrições (expresso no texto com a estrutura argumentativa adversativa “*gramática é importante, mas...*”), e um aluno demonstrou incompreensão sobre significado de gramática (as proporções dessas partes estão contidas no mesmo quadro).

Vale aqui uma breve explicação sobre como os textos dos relatos escritos pelos alunos foram analisados. Procurei manter sempre uma atitude atenta ao discurso, visando não incluir numa ou noutra categoria os textos que defendiam ou não a importância do ensino da forma. A utilização da estrutura argumentativa adversativa apresentada, por exemplo, nem sempre foi considerada como posição de neutralidade, nem tampouco afirmações ou negações foram diretamente interpretadas como defesa ou não defesa do

⁸⁰ No curso “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa: Aprenda Gramática Falando de Gramáticas”.

⁸¹ A discussão sobre “autenticidade” no ensino de línguas nem sempre apresenta um consenso entre autores. Para uma discussão sobre o assunto, ver Franzoni, 1992.

⁸² Um outro trabalho meu discute crenças de professores de português a respeito do ensino de gramática (Madeira, 2005b)

ensino explícito da forma. O texto abaixo serve como exemplo dessa análise. Embora ele inicie com negação da importância da gramática e aquela estrutura argumentativa tenha sido utilizada, incluí o relato como postura de reconhecimento da importância do ensino da forma:

Acho que a gramática não é fundamental, mas ajuda muito. Considero importante saber algumas regras básicas da gramática, principalmente para a compreensão de textos, como, por exemplo, a ordem entre substantivos e adjetivos. Tal exemplo me ajuda muito em leituras quando existe uma seqüência de palavras que se referem a um mesmo termo da oração.

[relato de um participante com nível um de proficiência (o mais baixo)]

O texto do próximo relato também foi incluído como defesa do ensino da forma, já que, apesar de terem sido citados outras fontes de insumo, o ensino da gramática foi também defendido.

Eu acho que gramática é muito importante para a aprendizagem de línguas, e eu aprendo quando eu ouço música, leio livros e quando o professor explica gramática e eu faço muitos exercícios

[relato de uma participante de nível um de proficiência]

Já o próximo excerto é um exemplo do tipo de texto e relato que foi interpretado como o não valorização do ensino da forma:

Eu acho que aprender gramática é muito importante mas não é tudo. Fiquei por uns cinco anos estudando em escolas que ensinavam muita gramática e davam vários exercícios para serem feitos e eu não conseguia formar mais que uma frase na hora de falar. Mais tarde, fui estudar em uma escola em que o professor também dava muitos exercícios e gramática, mas combinava atividades em que tínhamos que explicar oralmente o texto que tínhamos acabado de ouvir em uma fita cassete. Além disso, o professor falava somente inglês durante toda a aula. Foi dessa forma que eu comecei a falar alguma coisa.

[relato de um participante de nível um de proficiência]

O quadro cinco apresenta os resultados obtidos a partir da leitura e análise dos relatos escritos pelos alunos sobre sua experiência progressiva de aprendizagem, no que diz respeito à aprendizagem da gramática da língua inglesa:

Categorias de análise quanto ao papel da gramática no processo de aprendizagem de língua estrangeira	Nível de proficiência dos alunos (total de 96 relatos)		
	baixo	médio	alto
	1 (total de 22 alunos)	2 (total de 41 alunos)	3 (total de 33 alunos)
Importante	50% (11 alunos)	17% (7 alunos)	33% (13 alunos)
"...importante mas..."	43% (10 alunos)	52% (23 alunos)	44% (14 alunos)
não importante	0	27 % (11 alunos)	24% (8 alunos)
Incompreensão da noção (de gramática)	7% (1aluno)	0	0

Quadro 5: Resultados coletados a partir de relatos escritos pelos alunos sobre o grau de importância da gramática em sua aprendizagem.

O quadro geral contendo os resultados obtidos através dos relatos escrito reforçou, de certa maneira, os resultados obtidos a partir do questionário aplicado. Embora se observe um número relativamente baixo de aprendizes que valorizam o ensino da gramática no processo de aprendizagem nos resultados coletados através do questionário, comparado ao alto número observado através do relato escrito, interpretei essa discrepância como uma questão de opção – ou possibilidade – diferenciada de uso linguagem.

No que diz respeito à importância dada ao papel da gramática naquele processo, observa-se, a partir dos relatos escritos, que o grupo com nível mais baixo de proficiência (nível um) é aquele que mais valoriza o ensino explícito da forma, seguido dos aprendizes do grupo 3 (os mais proficientes) e daqueles do grupo 2 (de nível médio de proficiência). Na comparação feita entre os quadros quatro e cinco, que mostram os resultados coletados a partir de dois instrumentos de pesquisa diferentes – questionários e relatos escritos – observam-se tendências semelhantes. A valorização do ensino da gramática no processo de aprendizagem varia entre os diferentes níveis de proficiência, com tendência a baixar à medida que avançam do nível um para o nível dois e voltando a subir ligeiramente no nível três.

Os relatos escritos mostraram que, entre os aprendizes de nível um, o número daqueles que concordam com a importância da gramática no processo de aprendizagem é alto (um total de 50% dos aprendizes), diminui consideravelmente no segundo nível (27% deles) e aumenta ligeiramente no terceiro (33%). Nas respostas dadas ao questionário BALLI, nota-se o mesmo movimento: o número de aprendizes que concordam com a importância do ensino dos aspectos gramaticais é maior entre os participantes da pesquisa com nível um de proficiência (21%), diminui consideravelmente entre aqueles de nível dois (6%) e tem um ligeiro aumento entre os de nível três (15%). Conforme comentei na seção anterior, a porcentagem relativamente baixa dos alunos que afirmaram *valorizar* o ensino da gramática no questionário BALLI (em comparação com os depoimentos feitos nos relatos escritos) pode ser interpretada como opção por não tomar uma posição radical. O item daquele questionário que investigava essa posição dizia: “A parte mais importante da aprendizagem é aprender a gramática”, ou seja, a afirmação torna-se bastante categórica pela opção de emprego do advérbio de intensidade “mais”. De qualquer maneira, observa-se, nos relatos escritos, o mesmo movimento de valorização (e desvalorização) entre os participantes: maior entre iniciantes (50%), relativamente baixo entre os de nível dois (27%), e com ligeiro aumento da valorização entre os de nível 3 (33%). Esse maior número de

participantes que relataram por escrito concordar com o ensino da gramática ocorre, provavelmente, pela possibilidade que têm de justificar sua posição através da escolha léxico-gramatical do textos por eles compostos, o que não era possível fazer ao responder o questionário.

É relevante lembrar aqui a posição de alguns autores que postulam que o enfoque na forma é eficiente apenas para itens *menos* complexos – provavelmente, aqueles apresentados no início do processo de aprendizagem (Madeira, 2003; Fotos, 1998; Williams & Evans, 1998;). Os resultados aqui obtidos poderiam ser interpretados como um reforço a essa posição. O maior número de aprendizes que concorda com a importância do enfoque no aspecto formal do novo idioma são os de nível mais baixo de proficiência (nível 1), os principiantes, possivelmente aqueles para os quais os itens gramaticais apresentados são de pouca complexidade. No entanto, minha interpretação da valorização do ensino explícito da gramática pelo iniciantes não é essa. Interpreto essa posição como pouca experiência – ou baixo nível de conscientização – tanto sobre o processo de aprendizagem de LE quanto sobre a linguagem em uso real. Entretanto, qualquer categorização nesse sentido seria aqui indevida, já que não há registros apropriados que permitam uma discussão mais aprofundada dessa natureza.

Uma possível explicação para a menor valorização da gramática pelos aprendizes de nível dois de proficiência é o contato com maior quantidade de insumo na língua, supondo aqui que maior tempo de estudo traga maior quantidade de insumo na língua-alvo. Possivelmente, esse contato com de fato maior quantidade de insumo faz desviar a atenção dos aspectos estritamente formais da LE para atentar à compreensão do conteúdo, de maneira geral. É bem verdade que os dados aqui coletados não mostram a quantidade e a qualidade do insumo recebido na experiência pregressa de aprendizagem dos alunos, porém, ainda assim, é possível levantar duas hipóteses. A primeira é a possibilidade de o insumo ter realmente sido compreensível e a eles relevante, pelo menos parte dele. A segunda é a possibilidade de o simples contato com insumo na LE (mesmo que puramente gramatical e/ou não tão relevante) tenha servido para levá-los a procurar maior contato com insumo relevante, dependendo da motivação e/ou das experiências de cada aluno. Conforme discutirei em outra seção deste trabalho, a literatura vem mostrando (VanPatten, 1998), que características individuais dos alunos têm grande influência no processo de aprendizagem: alguns dos participantes desta pesquisa (de nível três de proficiência) mostraram ter

aprendido a LE tendo como base, no processo de aprendizagem, o enfoque na gramática, enquanto outros afirmam jamais terem tido contato com esse aspecto da língua.

O modesto aumento da valorização do ensino explícito da gramática entre os alunos mais proficientes poderia ser interpretado de diferentes maneiras. Uma primeira interpretação seria decorrente do fato de que alguns daqueles participantes desta pesquisa são professores de língua inglesa, conforme declararam na apresentação pessoal feita no primeiro dia de aula, em outras ocasiões durante as aulas e nas entrevistas individuais. Possivelmente, por respeito à cultura de aprender dos alunos, os quais, muitas vezes, entendem que o ensino de língua (materna e/ou estrangeira) consiste basicamente, ou, primeiramente, no aprendizado da sintaxe da língua, os professores optem por focar a gramática (em diferentes níveis e de diferente maneiras, dependendo também da cultura de ensinar/aprender de cada um deles). Ou o maior enfoque naquele aspecto pode ser resultado, justamente, da própria cultura de aprender do professor (a partir da qual se constitui sua cultura de ensinar), caso tenha tido como base o aprendizado da gramática, como mostrarei nos dizeres de um professor durante a entrevista.

O ensino exclusivamente da gramática pode ser também considerado pelo professor como a melhor opção para lidar com grupos em contextos de aprendizagem mais complexos (escolas públicas, ou com alunos de nível sócio-cultural mais baixo, por exemplo) operando em condições freqüentemente adversas. Ora, o ensino de itens sintáticos tais como verbo “to be”, comparação de adjetivos e/ou do uso de verbos auxiliares, por exemplo, feito de forma isolada, é mais fácil e “prático” (sob o ponto de vista da tarefa do professor em sala de aula e de avaliação) do que lidar com atividades que busquem promover engajamento discursivo, uma das recomendações dos PCN-LE (Freitas, 2004, p. 119). Ou pode também ocorrer de os professores não terem a disposição necessária para ensinar algum tipo de conteúdo, preferencialmente temas transversais, o que também é recomendado nos PCNs (Miccoli, 2006, p. 131). Perde-se assim um momento valioso, no qual se poderia fazer do ensino de línguas (materna ou estrangeira), um momento também interessado na formação de cidadãos críticos, além de conhecedores de outra sintaxe, fonologia e vocabulário. Há também a possibilidade de a valorização do enfoque no aspecto gramatical por professores ocorrer dentro de um ambiente de ensino onde o significado não esteja simplesmente descartado, como defendem alguns autores citados no capítulo dois desta tese (Doughty & Williams, 1998; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Madeira, 2003; Thompson, 1996; White, 1998; Williams & Evans, 1998; Steiner, 1997). E há ainda a possibilidade de o tratamento da

gramática ser feito (também dentro de ambiente onde o significado tem predominância), pelo simples fascínio, pela curiosidade que os aspectos gramaticais – a mecânica da língua – possa exercer sobre aqueles profissionais. Sob essa perspectiva, poderia ser considerado como maneira de atrair atenção a algum tipo de particularidade ou curiosidade sobre a língua. Essa visão é compatível com outra sustentadora de que aprendizes de línguas não deixam (ou não deveriam deixar) de ser pequenos lingüistas, curiosos e fascinados pela linguagem, em todos os seus aspectos, como o são as crianças, conforme a fascinante discussão feita por Karmillof-Smith (1995), na área das Ciências Cognitivas. Entretanto, insisto em deixar claro aqui que essas hipóteses válidas sobre a tendência de professores de LE (ou participantes mais proficientes) valorizarem o ensino de aspectos formais da língua-alvo carecem de muito maior exploração teórica. Foram aqui trazidas por povoarem meu pensamento sobre o ensino de línguas, baseadas, muitas vezes, na minha própria experiência como professor de língua inglesa e como aprendiz de outras línguas.

Os resultados obtidos através dos questionários e dos relatos escritos também se mostraram semelhantes na análise das respostas que refletiram uma posição que não tende para a valorização nem tampouco pela desvalorização do ensino explícito da gramática – a resposta “não concordo nem discordo” – alternativa de número três entre as cinco opções disponíveis no questionário. Nos relatos escritos, as asserções que mostram uma aproximação dos participantes desta pesquisa dessa posição foram aquelas que, apesar de expressarem reconhecimento da importância do enfoque na forma no processo de ensino/aprendizagem, fazem-no colocando algumas restrições. Essa posição foi observada nos textos dos participantes da pesquisa através da opção freqüente pelo uso em seus textos da estrutura argumentativa adversativa recorrente “*gramática é importante, mas...*”⁸³. Ficou aqui entendido que esse grupo de aprendizes optou por não tomar uma postura radical a favor ou contra o enfoque na gramática.⁸⁴ Conforme mostra o quadro cinco, esses foram, praticamente, os mais numerosos. A única exceção foi a dos aprendizes de nível um de proficiência, porém, mesmo assim, a diferença foi baixa, de apenas 7% entre os que responderam ser importante, sem restrições, e aqueles que apresentaram alguma restrição. Assim como nos relatos escritos, nas respostas dadas ao questionário foi relativamente

⁸³ Vale lembrar aqui novamente que, conforme discuti e mostrei no excerto acima, procurei atentar ao discurso: alguns dos relatos contendo aquela estrutura argumentativa foram classificados como favoráveis e outros como não favoráveis ao ensino da gramática.

⁸⁴ Reconheço que essa posição poderia ser interpretada como favorável ao ensino explícito da forma, sem, no entanto, expressá-la. Porém, não se pode fazer tal dedução a partir dos dados coletados.

grande o número daqueles que optaram por uma posição de não defesa ou ataque radical do ensino da gramática de maneira explícita. Esse índice excedeu, em no mínimo quase 50%, aqueles que se colocaram a favor do ensino regido pela gramática.

5.2.2 Gramática: “importante, mas...”

Uma análise demorada dos textos daqueles que responderam crer na importância do ensino/aprendizagem dos aspectos formais da LE, porém, com alguma ressalva, mostra que, apesar de uma parte deles realmente expressar uma posição concreta, um dos participantes mostra incompreensão da noção de gramática. Discuto, nesta seção, apenas as respostas do primeiro grupo para, na seção seguinte, tratar brevemente do relato que demonstrou incompreensão daquela noção.

O argumento mais freqüentemente citado questionando um enfoque maior na gramática no processo de aprendizagem é o comprometimento do desenvolvimento oral. Entre as restrições mais freqüentemente apresentadas vê-se, expresso nos relatos escritos, referência à “interação”⁸⁵, produção oral, compreensão de língua oral e leitura. Ou seja, parecem crer que o tratamento de aspectos lingüísticos da língua-alvo somente ocorra (ou deva sempre ocorrer) em momentos nos quais a língua-alvo não esteja sendo utilizada em situações reais (para a comunicação e informação, por exemplo). No entanto, mesmo dentro desse grupo, observam-se posições diferentes. Constatei que a posição de alguns é a de associação do ensino da forma aos princípios apresentados pelas teorias de aquisição de segunda língua, enquanto outros diferenciam, de maneira mais dicotômica, o ensino da forma de práticas mais comunicativas de uso da língua. Os quatro primeiros trechos de relatos apresentados mostram a primeira posição, enquanto os três apresentados em seguidas são exemplo do estabelecimento de uma certa dicotomia entre o ensino da forma e o desenvolvimento oral:

“(...) o ensino da gramática é importante, mas associado à interação, conversações, compreensão auditiva, outros exercícios que forcem as pessoas a falar.

“(...) ...mas também ler livros/revistas, falar com nativos, ter contato

⁸⁵ Conforme explicarei, para a maioria dos alunos “interação” significa simplesmente a comunicação oral em LE.

com a outra língua.”

“(...) mas é importante também interação, cultura” (...)

“(...) mas o fundamental é educar o ouvido para conseguir ver diferenças nos fonemas e se comunicar em inglês. A compreensão das regras (...) ajuda, mas deve ter um trabalho conjunto, não só gramática.”

“(...) mas não tão importante quanto interação, conversação.”

“(...) importante mas não solta a língua”.

“(...) importante para ler – para falar não tem tempo para a regra”

Esses são apenas alguns dos relatos escritos representativos do conjunto de 47 que expressavam essa posição (equivalente a 49,5% do total de 95 relatos analisados (excluindo-se aqui um deles, aquele que classifiquei como má compreensão da noção de gramática).

Nota-se que, em todos os relatos apresentados, a restrição feita ao enfoque no ensino dos aspectos gramaticais da LE está diretamente relacionado ao (possível) comprometimento do desenvolvimento oral: *“outros exercícios que forcem as pessoas a falar”*; *“falar com nativos”*; *“...mas é importante também interação”*; *“...mas o fundamental é educar o ouvido”*; *“mas não tão importante quanto interação, conversação”*; *“...mas não solta a língua”*; *“pra falar não tem tempo para aprender a regra”*. Com base nos dados levantados através desse instrumento, pode-se deduzir que, na concepção de grande parte dos participantes desta pesquisa, a aprendizagem da gramática coloca-se em oposição ao que se busca quando a aprendizagem visa o desenvolvimento oral; eles parecem ter visão praticamente distinta dos momentos de ensino de forma e desenvolvimento oral da LE. Apesar de o termo “associado” ter sido empregado, é justamente ele que, de certa maneira, faz separar, na concepção daqueles alunos, o ensino da forma de atividades comunicativas de uso da LE. O emprego deste e de outros termos tais como “também”, “não apenas”, e “trabalho conjunto”, para citar aqui apenas alguns dos observados nos relatos escritos, dá indícios de que se tem ali em mente que o enfoque da forma é uma ação distinta daquelas

tidas como de real uso comunicativo da língua-alvo. Ou seja, a partir dessa visão, concebe-se que o ensino da gramática não carrega nenhum traço de uso comunicativo da LE, o que não é (necessariamente) verdadeiro, segundo os autores que defendem o enfoque da forma num ambiente comunicativo (Fotos, 1994; Fotos & Ellis, 1991; 1998; VanPatten, 1996; Doughty & Williams, 1998; Fotos, 1998; Long & Robinson, 1998; White, 1998; Lightbown, 1998; Sysoyev, 1999). E, é importante lembrar aqui que tampouco há garantia de que, a partir da discussão feita sobre algum aspecto da forma, mesmo com a confirmação (e demonstração) de compreensão por parte dos alunos, o uso do aspecto tratado seja internalizado e ocorra com precisão no momento da produção, principalmente com alguns dos itens mais complexos da língua, conforme eu mesmo já evidenciei em pesquisa anterior (Madeira, 2003b).

A observação desses dados logo me traz à mente um dos fatores responsáveis pela formação das crenças, discutido no capítulo três desta tese. Conforme afirmei naquele capítulo, entre os diversos fatores que atuam na formação das crenças dos aprendizes de um novo idioma, não se pode deixar de considerar a mídia como um dos mais fortes (que, de certa maneira, alimenta algumas tendências metodológicas). Aqueles que puderam observar a explosão do mercado de ensino de idiomas – da língua inglesa, particularmente – no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, provavelmente ainda se lembram do slogan “só conversação” apresentados como a fórmula para se aprender inglês. Aquela era, na verdade, uma crítica ao ensino com base na gramática e na tradução. Assim, aprender gramática passou a ser a fórmula para *não* se aprender a nova língua. Colocava-se ali, na verdade, uma crítica aberta (e, diga-se de passagem, pertinente) aos métodos que priorizavam o enfoque nos aspectos formais da língua-alvo⁸⁶.

Embora não tenham sido muitos, alguns dos argumentos apresentados pelos participantes desta pesquisa na discussão da importância do tratamento explícito dos aspectos formais da língua-alvo – pró e contra tal tratamento – não estavam diretamente relacionados ao desenvolvimento oral; levavam em consideração outras questões e mostraram-se fundamentados. Observei, por exemplo, que em alguns dos relatos considerava-se, de maneira mais atenciosa, o contexto no qual o ensino/aprendizagem ocorre. Entre as colocações apresentadas destacam-se as seguintes:

⁸⁶ É importante lembrar aqui que, naquela época, o audiolingualismo estava ainda em alta. Então, o que se chamava de conversação muitas vezes consistia, basicamente, em repetição ou exercícios de substituição de estruturas.

“(...) aprendi muito com insumo⁸⁷, mas às vezes precisa da ajuda e correção do professor para melhorar a precisão.”

[relato de um aluno que afirmou sentir-se envergonhado por falar sem precisão lingüística. Ao se referir a “insumo”, o aluno tinha em mente, basicamente, “textos escritos”, conforme discussão feita em sala de aula]

“(...) para a vida profissional é importante ter em mente as regras.”

[comentário feito por um professor de língua inglesa]

“(...) depende de como a pessoa vai usar a língua.”

“(...) depende de cada aluno, pessoas diferentes...”

“(...) depende da pessoa, diferentes pessoas têm diferentes estilos...”

Observa-se, nos trechos de relatos apresentados, que a importância do ensino e/ou da aprendizagem de aspectos da forma da LE é considerada a partir de diferentes contextos nos quais a aprendizagem ocorre. Vêm-se aqui considerados fatores relevantes, tais como grau de precisão, objetivos do aprendiz e uso da língua, por exemplo. Observa-se, acima de tudo, uma atenção maior a diferenças individuais entre os aprendizes.

5.2.3 Gramática: má compreensão do conceito

Um dos relatos escritos deixou indícios de que a noção de gramática (normativa) não havia sido bem compreendida. Esse relato indicou que havia certa confusão entre as noções de gramática e de léxico. Vale lembrar aqui que, conforme discutido em sala de aula,

⁸⁷ É provável que a utilização pelo aluno do termo “insumo” tenha ocorrido a partir do emprego deste termo por mim, como professor do curso (trata-se do curso “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa – Aprenda Gramática falando de GramáticaS”, no qual discute-se, entre vários assuntos, as hipóteses de aprendizagem de LE apresentadas por Krashen). O mesmo pode ter ocorrido com o uso, em diversos relatos, dos termos “interação” e “interagir”, observados nos excertos anteriormente apresentados, já que discute-se também, naquele curso, os chamados “pesquisadores pós-Krashen”, que acrescentaram à discussão do autor questões como interação e negociação de significados, entre outras (Donato, 1994).

quando eu falava em “gramática”, tinha em mente a gramática normativa e me referia, mais especificamente, ao aspecto sintático, e isso foi dito repetidamente aos alunos. Para ilustrar, ofereci exemplos de aulas com explicações do tipo utilização de verbos auxiliares, ordem de palavras na sentença, regras para fazer o futuro, o passado – explicações de itens como esses seguidas de grande quantidade de exercícios de rotinização do tipo “coloque as sentenças no interrogativo, no negativo, no passado”, ou tradução e versão de frases descontextualizadas, prática essa última ainda utilizada entre professores de inglês LE (Oliveira, 2004, p. 46).

Conforme apontei em breve análise, pedia-se, no relato escrito, que se mencionasse um item gramatical que recordassem ter aprendido de maneira explícita e se transformado em uso da língua. O relato que indicou confusão por parte do aluno sobre o significado de gramática incluía citação de aprendizagem de itens como o significado de palavras: “pretend” e “intend” e “lend” e “borrow”. Ou seja, foram citadas questões relacionadas ao léxico e não à gramática.⁸⁸

Passo, em seguida, à apresentação e discussão dos dados coletados através das entrevistas individuais sobre as crenças trazidas das experiências pregressas de aprendizagem.

5.2.4 Entrevistas: crenças trazidas da experiência pregressa

As entrevistas foram o terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados visando investigar o sistema de crenças formado sobre o ensino da gramática da LE a partir das experiências pregressas de aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Um total de 37 participantes foi entrevistado, entre os quais, onze de nível um de proficiência, oito de nível dois e dezoito de nível três.

Os dados coletados através de entrevistas individuais mostraram ser compatíveis com aqueles obtidos através dos outros dois instrumentos: questionários e relatos escritos. Entre os alunos de nível um de proficiência, observa-se o maior número de participantes que valorizam o ensino explícito da gramática no processo de aprendizagem do novo idioma. Já

⁸⁸ Visando ter certeza que se podia afirmar que essas eram questões realmente diferenciadas – léxico e gramática – consultei ilustres Lingüistas e Lingüistas Aplicados na área de ensino de língua materna, e todos eles confirmaram ser possível fazer essa afirmação (Koch, 2004; Signorini, 2004; Fiad, 2004).

entre aqueles de nível dois de proficiência, essa crença diminui sensivelmente e, entre os de nível três, volta a aumentar ligeiramente. O quadro seis mostra essa movimentação:

O papel da gramática no processo de aprendizagem	Nível de proficiência		
	Nível 1 (total de 11 alunos)	Nível 2 (total de 8 alunos)	Nível 3 (total de 18 alunos)
Importante	64% (7 alunos)	25% (2 alunos)	33,3 (6 alunos)
Relativamente Importante	27% (3 alunos)	37,5% (3 alunos)	33,3 (6 alunos)
Não importante	10% (1 aluno)	37,5% (3 alunos)	33,3 (6 alunos)

Quadro 6: crenças trazidas da experiência progressa, observadas a partir de entrevistas individuais.

* as porcentagens apresentadas neste quadro são baseadas no número de participantes do grupo do nível de proficiência indicado.

As entrevistas serviram como instrumento para melhor compreender alguns dos motivos pelos quais há menor ou maior valorização do tratamento explícito dos aspectos formais da LE. Elas foram feitas tendo em mãos tanto o questionário respondido pelo

participante quanto o relato por ele escrito. No entanto, nem sempre minhas perguntas ou nossa conversa ia estritamente por esse caminho.

Entre os alunos de nível um de proficiência, o grupo que, segundo os dados aqui apresentados, mais valoriza o tratamento explícito da gramática, reconhecem-se diferentes motivos para essa valorização. Observa-se, acima de tudo, concepções diferentes que possuem sobre aprendizagem de línguas e sobre comunicação em língua estrangeira. No próximo excerto, por exemplo, de um participante da pesquisa com nível um de proficiência, embora não seja declarado que a gramática é fundamental para se aprender uma LE, relaciona-se a gramática com precisão lingüística:

- P - Agora, você acha importante, então, gramática para aprender língua?*
A - Eu acho.. por que andam juntos, né?
P - O que... que andam juntos?
*A - . o inglês falado... com... assim, o aprendizado, no dia a dia ...
eu acho que anda junto com a gramática... por que é... é difícil também
você falar e não ter... não ter uma certa noção de gramática, né...*
P - Uh uh
A - Eu acho
P - Você acha que... é... pra falar é importante também gramática...
*A - É por que senão fica bem aquela coisa de americano quando
vem pro Brasil... a me... me... sabe aquela coisa bem assim.
Eu acho.*
*P - Mas daí você acha que eles não conseguem falar ou
não conseguem falar perfeitamente?*
*A - Não, consegue, você entende, só que assim, né...é... você não
consegue seguir a norma, né... assim... a gramática corretamente*

Num outro depoimento de um participante com nível um de proficiência, o ensino da gramática também foi associado à precisão lingüística, porém, em seguida, relacionado a dois contextos específicos: uma situação formal e no contexto de entrevistas para a seleção de profissionais:

*Gramática não é... não que não seja importante, é muito
importante, mas pra falar... ela... vai depender muito da situação,
né, no caso.. se eu for é... entrevistar alguém, ou.. não sei,
conversar com uma pessoa muito importante, mas assim no
dia a dia, no coloquial não... não é tão importante*

Já no depoimento abaixo, a relevância do tratamento explícito da gramática foi também relacionado à precisão lingüística por um participante da pesquisa de nível *três* de proficiência. Embora, durante todo o curso, eu colocasse aquele tratamento em questionamento e levantasse questão para a reflexão dos alunos, as crenças trazidas por este participante permaneceram intocadas:

P - Você acha importante ter bastante gramática?

A - Acho! Como eu disse ontem, vai bem com as frases bem construídas, eu acho que é importante.

P - Ok, você acha isso...

A - Uh uh

P - O que você acha, que gramática é importante para falar corretamente?

A - Falar corretamente, escrever corretamente

P - Entendi... e você acha que gramática é importante, no curso... para o básico?

A - Eu acho. Eu acho mesmo que gramática é importante... por isso... que eu fiz este curso

[O curso ao qual esse último entrevistado se refere é o “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa: Aprenda Gramáticas falando de GramáticaS”]

Em outras entrevistas, quando se falava de expressão oral, de maneira geral, o entrevistado afirmava que o conhecimento de regras gramaticais é fundamental, mesmo sem menção da questão da precisão lingüística:

P - Então, bom, no relato que você escreveu você acha que “é importante começar pela gramática”, tem mesmo, né?

A - Tem

P - Tem que ter... mesmo pra você falar?

A - Isso

P - Mesmo pra falar você acha que precisa?

A - Precisa

P - Precisa explicar a regra, fazer exercícios?

A - É, pra ver se aprendeu direitinho, a aplicação das palavras, tudo...

P - Só com gramática e exercício você consegue isso?

A - Sem gramática não dá.
P - Não dá, você acha?
A - É, precisa ter as regras... E, ah! muita prática!

[Grifo utilizado para mostrar ênfase na entonação. Participante com nível um de proficiência]

P - Então você acha que... o que você acha do papel da gramática?
Você acha que a gente vai pela gramática,
começa com textos assim, conversando em inglês,
ou com exercícios, começa aprendendo gramática?
A - Eu acho que sim
P - Que é importante começar pela gramática?
A - É importante, por que se você der só conversação, conversação,
lá na frente eles não vão saber por que eles estão fazendo aquilo...
P - E você acha que você precisa saber por que?
A - Acredito que sim, por que em muitos casos.. eles falam.. mas por que
eu estou falando isso... se de repente eu poderia colocar aquilo...

[participante com nível 2 de proficiência]

Já no próximo excerto, de um participante de nível um de proficiência, a defesa da importância do ensino da gramática é feita por uma professora de língua inglesa⁸⁹, segundo a qual, há necessidade de explicitação da gramática para proporcionar maior compreensão aos alunos (os nomes de escolas por ela citados foram substituídos por “XXXX” e “YY”):

P - eu vi o seu... aquele teste do BALLI que eu peguei de exemplo
era o seu, né? você falou que acha importante a gramática, né?
A - Acho, muito importante...
P - E onde você aprendeu inglês antes?
A - Eu fiz inglês... fiz XXXX (nome de uma escola de línguas)
5 anos né... e depois eu fiz faculdade... fiz pós...
P - No XXXX tem bastante gramática?
A - Não... é isso que eu percebo... que é a deficiência do curso...
é que não tem gramática
P - Mas a sua amiga falou que tinha gramática
A - Ela não dá aula no XXXX. O pessoal que estudou no YY
tinha gramática... e no XXXX não se falava...
No YY eles explicavam... davam nome..
P - Ah, tá...
A - Eu explico pros meus alunos, a gramática... eu vejo essa importância.

⁸⁹ Embora esta participante atuasse como professora de língua inglesa, tinha nível 1 de proficiência.

Só que acho que o livro deveria ser mais pesado na parte de gramática.. e não é muito.. é vocabulário, por que é um curso de conversação, ne? Então.. eu acho super importante... as vezes eu acrescento aspectos gramaticais, assim... do livro... pra poder ajudar o aluno... por que eu vejo que quando o aluno não entende muito a parte de gramática, que ele tem deficiências... é questão de quando, onde coloca verbos, verbos auxiliares... que não tem no português... isso aí para o aluno... é... que fala português, é muito abstrato. Então sempre eu procuro tá explicando e eu vejo que tem um resultado bom... aí no livro, o material não vem assim uma coisa muito explicita...então as vezes tem que pegar outros materiais pra estar acrescentando.

Foi produtivo observar, a partir das entrevistas, como crenças arraigadas não são tão facilmente modificáveis. O excerto abaixo apresenta parte da entrevista de um participante que tinha bem pouco conhecimento da língua inglesa – jamais tinha freqüentado um curso de idiomas – no entanto, notei, durante o curso todo, que havia por parte dele sempre a busca pela compreensão do assunto, demonstração de interesse e, principalmente, perseverança. Observe como, em nossa conversa, ele confirma que muitas das práticas do curso foram contra suas crenças (falta de explicações gramaticais e de quantidade de exercícios de rotinização), porém, ele as reconheceu como bastante válidas. No entanto, no momento em que fala sobre o tipo de curso de línguas que escolheria, as crenças trazidas por ele exerceriam muita influência na escolha:

A - eu aprendi muito com vocês conversando

P - Agora, se você tivesse que começar um curso de inglês agora... como seria o curso que você ia procurar?

A - Bom, pra mim, eu acho que o interesse seria mais a conversação...

P - Então você acha que você pode aprender só conversando, sem gramática?

A - Não, precisaria da gramática, também

P - Você acha que precisa?

A - Precisa

P - Por que você acha que precisa?

A - Bom a gramática.. não sei por que...pra você falar tem que saber gramática.... não sei né.. se é isso..

P - e você acha que precisaria exercícios, também, ou não?

A - Precisaria

P - Precisaria? Então você precisava de um curso com exercícios, né?

A - É

P - Mas aqui não teve muito exercício

A - Não, não teve muitos exercícios, mas foi bom, foi muito útil pela fala em si, né que só falou em inglês, deu pra entender bastante...

Em outras declarações, o ensino explícito da gramática foi relacionado a outras questões. Em contexto institucional, por exemplo, a justificativa da aprendizagem da gramática foi relacionada à avaliação:

A - Eu pensei mais na gramática, que como eu faço um curso de inglês, então a gramática é o que pesa, né?

P - Aonde é o curso que você faz?

A - Eu faço no XXXX

P - E a gramática é o que pesa? Por que?

A - Por que você.. apesar de você se comunicar, falar na aula, escrever, fazer redação, tal, a prova é gramática... tanto é que eu reprovei, neste semestre... por meio ponto, por causa da prova.

(depoimento de participante com nível um de proficiência)

Entre os participantes de nível três de proficiência, a valorização do tratamento explícito de itens gramaticais era justificada como maneira de proporcionar mais base para a produção oral. Percebe-se, nas falas dos participantes com o mais alto nível de proficiência, que, mesmo de maneira não direta ou exclusiva, incluem a aprendizagem da gramática como um dos fatores que contribuíram para o sucesso no processo de aprendizagem:

*(...) a gramática te ajuda pra dar um suporte, né...
você se baseia muito nela prá tá conseguindo usar, tudo*

P- Agora, você acha que para os alunos, é importante começar com gramática ou não?

A – Sim, acho que eles se sentem mais seguros quando eles conhecem as estruturas e sabem usar bem

*Tinha muita gramática, basicamente (referindo-se ao curso que havia feito)
(...) eu sai de lá muito bem preparada, tanto que eu fui pra aulas de conversação e não me dei mal...*

P - E você acha que você ficou... que a gramática te ajudou a ficar fluente?

A - Ajudou..

P - Não fosse a gramática não seria...

A – Não, não vou te dizer que foi só a gramática o responsável....

Não, não foi.. eu te digo que foi a questão da conversação mesmo, né... (...) Mas quando eu comecei a estudar gramática, até com mais profundidade, deu mais suporte pra minha fala

(...) E é legal pra te ajudar a falar ou te ajudar (a se) sentir mais seguro..

Nota-se, na fala dos participantes entrevistados com nível três de proficiência, que, de certa maneira, a defesa do ensino explícito da forma justifica-se por dois motivos principais: visando aquisição de precisão lingüística e para se lidar com questões afetivas, tais como capacidade e disposição para correr riscos.

Os excertos das entrevistas mostrados aqui serviram para evidenciar os motivos pelos quais esses participantes defendem (ou não) o tratamento explícito da gramática no ensino de um novo idioma. Serviram também para validar os dados coletados pelos dois outros instrumentos utilizados na coleta de dados para a resposta da primeira grande pergunta de pesquisa, já que, triangulados, apresentaram resultados semelhantes.

A primeira pergunta de pesquisa visava investigar as crenças sobre a explicitação de regras gramaticais no processo de aprendizagem de línguas trazidas da experiência escolar pregressa. Os resultados aqui apresentados mostraram uma maior valorização do ensino explícito da forma entre alunos de nível um de proficiência, valorização essa que diminui entre os de nível médio e tem ligeiro aumento entre aqueles com mais alto grau de proficiência, comparado àqueles de nível um. Conforme expliquei nestas cinco primeiras seções deste capítulo, esse movimento pode ser interpretado de maneiras diversas. A valorização da forma pelos iniciantes pode ocorrer devido ao baixo grau de complexidade dos itens gramaticais aos quais esses aprendizes são expostos, dando sustentação à posição dos autores que defendem que o ensino explícito da forma é eficiente apenas para itens gramaticais *menos* complexos. Já a pouca valorização do ensino explícito da gramática pelos aprendizes de nível dois de proficiência pode ser resultado da maior capacidade de maior compreensão do insumo com conteúdo não gramatical, supostamente interessante a eles. Entre os de nível três de proficiência, o ligeiro aumento de valorização poderia ser justificado por dois fatores. O primeiro é a possibilidade de o insumo (não gramatical) ser mais facilmente e rapidamente processado, o que deixaria mais espaço na mente do aluno para atentar aos aspectos formais da língua-alvo. O segundo é o fato de alguns participantes

classificados nesse nível de proficiência serem professores e, nesse contexto, duas hipóteses podem ser levantadas para a valorização do ensino da forma. A primeira é a maior facilidade que se tem em ensinar a gramática do que lidar com outros fatores que fazem parte da complexa tarefa de aprender um novo idioma. O segundo é a possibilidade de os professores estarem repetindo a abordagem de ensino à qual foram submetidos quando aprendizes – de seus sistemas de crenças estarem construídos, pelo menos parcialmente, pelas crenças de seus ex-professores.

Passo, na próxima seção desta tese, à análise e discussão dos dados coletados para a resposta à sub-pergunta da primeira questão de pesquisa.

5.2.5 Evocação de aspectos lingüísticos na produção de texto escrito

Analisando, nesta seção, as discussões dos alunos enquanto trabalharam em pequenos grupos na produção de textos escritos na língua-alvo. Essas discussões eram feitas no momento da realização de algumas das atividades do curso “USA: The Building of a Culture”⁹⁰ (essas atividades encontram-se disponíveis no anexo 8). Início com a apresentação quantitativa das evocações de aspectos lingüísticos. Mostro quais aspectos foram evocados pelos alunos no momento da produção de texto para, em seguida, analisar a maneira como trouxeram aqueles aspectos para a discussão.

A análise da transcrição das fitas contendo a discussão dos alunos trabalhando em pequenos grupos mostra um total de 260 pausas para comentários sobre aspectos lingüísticos no momento da execução de atividades de produção de texto escrito. Nas pausas, os comentários foram referentes ao léxico, à ortografia e a alguns aspectos da sintaxe. Os comentários referentes aos aspectos sintáticos foram divididos em dois tipos, os quais chamei aqui de gramática explícita (discussão *com* evocação e/ou verbalização de regras) e gramática implícita (*sem* evocação e/ou verbalização de regras). O quadro três mostra a quantidade de pausas com comentários feitos sobre os aspectos lingüísticos da LE:

⁹⁰ Muitas das atividades do curso envolviam discussões de diferentes aspectos da cultura daquele país, para algumas das quais se pedia que escrevesse um pequeno texto.

Aspectos comentados nas discussões	LÉXICO	ORTOGRAFIA	GRAMÁTICA (explícita)	GRAMÁTICA (implícita)
Quantidade de comentários feitos (total de 260)	116	18	40	86
			126	
porcentagem de pausas para comentário de determinado aspecto linguístico	44% do total de pausas	7% do total de pausas	48% do total de pausas	
			15% do total de pausas	33% do total de pausas
			31,5% do total das pausas relacionadas a aspectos gramaticais	68,5 do total das pausas relacionadas a aspectos gramaticais
Motivo de pausas relacionadas ao léxico	87% para a versão de palavras para a língua inglesa (total de 100 de pausas relacionadas ao léxico)			
	13% para a escolha entre palavras (total de 15 pausas relacionadas ao léxico)			

Quadro 7 - Quantidade e tipos de aspectos lingüísticos trazidos para a discussão no momento da produção de texto escrito e porcentagem equivalente do total de pausas

Constata-se, a partir do quadro sete, que questões gramaticais, discutidas explicitamente ou apenas mencionadas e ilustradas, foram as causas mais freqüentes das pausas dos alunos no momento da produção de texto escrito, sendo que a maioria delas ocorreu para reformulações sem verbalização de regras, e a segunda causa mais freqüente foi para reformulações relacionadas ao léxico.

Um total de 44% das pausas para discussão de aspectos lingüísticos está relacionado ao léxico (116, do total de 260 pausas) – palavras isoladas ou expressões idiomáticas. Essas pausas ocorriam, na maioria das vezes (87%, das pausas para a discussão do léxico) para a discussão entre os participantes dos grupos sobre a versão de algum termo para a língua inglesa, conforme ilustrado no excerto:

aluna: ok, then that maps could show them the existence
aluno1: of a world redondo... como é que é redondo
aluno2: round... round world
aluno1: a round world
aluna: ok, a round (escreve) world
aluno2: the world was round

aluna: i think... in the trip...they start grow... desenvolver?

aluno: ...he desembarcou... deixe ver como é desembarcou
aluna: landed

aluna: 1: how can I say "ou seja"
aluno: ou seja... a doutrine...
aluna 1: eu sei abreviar: i.e. (risos)
aluno: põe aí...i.e .. vírgula... a doutrina...
aluna 1: a doutrine...
aluna 2: ou seja - in other words... em outras palavras
(vozes: Ah!)

Em outros 13% daquelas pausas buscava-se escolhas entre itens lexicais. Os extratos apresentados em seguida trazem discussões entre componentes de grupos na escolha de palavras e expressões:

“with the increase... ou the deep... assim.. com o aumento dessa região”;

*Aluno 1: “era conectado no outro (...)
Aluna: was joined (...) the continents are connected (...)
Aluno 2: in my dictionary were joined”*

*aluna 1: a gente pode colocar assim... quando outros colonizadores chegaram (...)
aluna 2: when other people came
aluna 3: ou arrived” (vozes concordando com arrived)*

Apesar de, num primeiro momento, ter me preocupado a validade dos dados coletados por este instrumento, tal preocupação logo se mostrou infundada. Preocupavam-me possíveis cortes⁹¹ feitos pelos alunos visando esconder erros cometidos ou falta de conhecimento – enfim, edições nas gravações das discussões buscando evitar exposição ao professor/pesquisador. No entanto, observei, na análise dos dados, que as gravações não pareceram de modo algum ter sido editadas. Notei que os alunos de nível mais baixo de proficiência pareciam apresentar afetividade positiva – mostravam-se dispostos a participar arriscando-se na produção oral:

*Aluno 1: feature... fator assim... característica...
Aluno 2: isso..., for valorizate... valorizar*

*Aluna1: I think they also helped to open mind..
Aluno3: I think today is um mix of the puristanism, etc and ideas of the hippies
Girl: (escreve) it also contributed to open people’s mind*

⁹¹ Nas instruções dadas sobre como fazer as gravações, visando incentivar a participação (e facilitar o trabalho de transcrição) autorizei-os a editar as gravações – aconselhei-os a parar a gravação nos momentos nos quais a discussão se estendia para além de questões relacionadas à produção do texto escrito (comentários sobre o conteúdo em si, ou sobre outros assuntos que o assunto em pauta trazia à tona). Procurei monitorar isso. Enquanto eles faziam a atividade e eu percorria a sala em visita aos grupos.

Aluno 1; the opost
Aluna 3: opposite

No que diz respeito às pausas para discussões ou revisão de aspectos lingüísticos relacionados à gramática, o quadro sete mostra que a maioria das pausas ocorridas (68,5%) foi do tipo implícita, isto é, sem qualquer comentário ou verbalização da regra. No momento dessas pausas, reformulava-se apenas repetindo as palavras ou estruturas (ou mesmo sem repetição, com modificação diretamente feita). O quadro oito mostra os motivos que levaram às pausas nas quais a produção escrita foi reformulada *sem verbalização* de regras. As pausas causadas por uma variedade maior de questões e com freqüência de ocorrência relativamente baixa (menos de 5% do total das ocorrências) foram incluídas na categoria “outras”. Essas questões incluem uso de pronomes, comparação de adjetivos, pluralidade dos pronomes demonstrativos “this” e “that”, uso de artigos, entre outros aspectos.

Causa das pausas para discussão de questões gramaticais sem verbalização da regra (um total de 87 pausas)	Frequência e quantidade das pausas
Tempo/aspecto verbal	35 pausas 40% do total
Ordem de palavras	9 pausas 10 % do total
Uso de Preposições	6 pausas 7% do total
Regência verbal	6 pausas 7% do total
Pronomes possessivos	5 pausas 6% do total
Verbos modais	5 pausas 6% do total
Terminações/Sufixos	5 pausas 6% do total
Outras	16 pausas 18% do total

Quadro 8: Questões que levaram a pausas na produção escrita sem comentários e/ou evocação da regra

Observa-se, a partir das informações no quadro 8, que a grande maioria das pausas sem comentários de regras foi proporcionada por questões relacionadas a tempo e/ou aspecto

verbal. Essas pausas eram causadas tanto por dúvidas em relação à regra, em si, quanto por reformulações feitas regularmente na produção de texto escrito, característica dessa modalidade de língua (Chafe, 1984; Chafe & Tannen, 1987; Madeira, 2004), e foram incluídas todas nesta categoria, já que nem sempre foi possível diferenciá-las. O excerto seguinte mostra pausas sem evocação ou qualquer comentário sobre quaisquer regras.

Exemplos de pausas para reformulações de questões relacionadas a tempo/aspecto verbal:

*aluno1: they are... ah... very...patriotic??
(escrevendo) – nowadays, the American people were
aluno2: are*

[reformulação feita na produção escrita por outro integrante do grupo]

Aluna: did you mention drugs? Have you mentioned drugs?

[auto-reformulação na produção durante a comunicação⁹²]

Exemplo de pausa para reflexão sobre uso de preposição:

*girl: they are economic power?
(Vozes: they have economic power)
Aluna: for.. por seu... by... by? Por Seu espírito...
Aluno: by... by their...spirit*

O resultado observado nas pausas nas quais os alunos evocaram e verbalizaram algum tipo de regra foi semelhante, pelo menos no que diz respeito ao principal motivo: tempo/aspecto verbal. O critério de tratamento aos dados para a composição deste quadro foi semelhante ao do quadro oito. Pausas causadas por uma variedade de questões e com frequência de ocorrência relativamente baixa (menos de 5% do total das ocorrências) foram incluídas na categoria “outras”. Entre essas questões encontram-se o emprego da vírgula, o

⁹² Embora esta reformulação tenha ocorrido durante a produção do texto oral para a comunicação entre os participantes, resolvi cita-la aqui pois o contexto ali era de produção de LE atentando à precisão lingüística.

uso de artigos, sufixos, pronomes relativos, o uso de why/because em perguntas e respostas e o uso de alguns determinantes:

Causa das pausas para discussão de questões gramaticais com verbalização da regra (um total de 40 pausas)	Freqüência e quantidade das pausas
Tempo/aspecto verbal	41% (16 pausas)
Uso de Preposições	12% (5 pausas)
Regência verbal	12% (5 pausas)
Outras	35% (14 pausas)

Quadro 9: Questões que levaram a pausas na produção escrita com comentários sobre e/ou evocação da regras.

Entre as regras evocadas relacionadas com tempo ou aspecto verbal, as mais freqüentes foram aquelas relacionadas com os tempos verbais gerúndio, presente e passado simples, inclusive com citação explícita da lista de verbos irregulares:

aluno: for example, they raise a little indian... corn... raise...é...
aluna: raised, raised, é regular

aluno 1 - Didn't convince
aluno 2 - Não, didn't não... isn't: present continuous

aluno 1 - this movement... comes, né?
aluno 2 - came... o passado não vai S

no, this is to lead, this is the present, and the past is led

aluno 1 - the ship that brought... them brought them... que os trouxe?
aluno 2 - bought?
aluno 3 - brought... bring - brought

Poder-se-ia afirmar aqui que a evocação dessas regras é, de certa maneira, esperada. Se, conforme aponte, já foi constatado em pesquisa e circulado na literatura que o enfoque explícito é mais eficiente para os itens gramaticais *menos* complexos (Fotos, 1998; Williams & Evans, 1998; Madeira, 2003), o fato dessas regras terem sido evocadas dá força a essa contestação, já que se tratam de itens relativamente discerníveis. Aliás, o excerto apresentado como exemplo de auto-reformulação sem menção de regra também serve como apoio àquela constatação: “did you mention drugs? Have you mentioned drugs?”. Conforme consta da literatura, o aspecto “perfect” está entre os itens de maior dificuldade na aquisição de inglês-LE entre aprendizes falantes de diferentes línguas (Svalberg & Chuchu, 1998). Embora não haja evidências para se afirmar aqui que a aquisição desse item tenha ocorrido de maneira implícita, essa reformulação pode ser um indício de que a aquisição esteja ocorrendo dessa maneira.

Em algumas outras pausas nas quais houve destaque (explícito) de aspectos da forma da LE, as regras eram também relativamente simples de se evocar – ou, melhor dizendo, mais facilmente verbalizáveis. Contudo, conforme se vê no primeiro e no último trechos do excertos, as regras nem sempre foram bem compreendidas:

Aluno 1 – more hot?
Aluno 2 – não, ai fica muito quente

Aluno 3 – hottest?

Aluno 2 – não, ai fica superlativo.. tem que ser comparativo

Aluno 3 – hottest than

Aluno 1 – tem certeza? a gente tá enroscando com superlativo com comparativo

Aluno 1 – o americano atual... atualmente é currently... tem que ser atual

Aluno 2 - atual é current... sem osem o ly.. current..

– whom is after prepositions...

Aluno 1 - de diferentes origens

Aluno 2 - They were from different countries

Aluno 1 - como é "de", "de".. de diferentes origens

Aluno 2 - from.. aí é origem

Aluno 1 - uma separação..

Aluno 2 – split

Aluno 1 - nesse caso, between

Aluno 2 - entre muitos

Apesar da relativa simplicidade das regras verbalizadas, no caso dos dois últimos trechos do excerto, quando se trata do uso de preposições, pode-se dizer que essas são exceções. A maioria dessas regras não é tão facilmente verbalizável – o uso é arbitrário. No entanto, nota-se a busca pela verbalização de algum tipo de regra (mesmo sem haver uma) através da repetição de possibilidades de uso, como no caso de regência verbal, ilustrado excerto, nos trechos dos diálogos dos alunos participantes:

Aluna 1 – but in the States the Indians are similar with Asians (...)

Aluna 2 – similar to, not similar with

Aluno 1- to publish... or to expand

Aluna - to extend

Aluno 1-extend I think it's better..

Aluna - the christianism

Aluno - extend to or for...

Aluna - for the native peoples

Aluno 1- ... based on a legend.. será que é legenda? Lenda? Based...

Aluno 2- in...-.. on

Aluna 3- based on

A análise das pausas relacionadas com aspectos lingüísticos feita pelos alunos durante a produção de texto escrito na LE mostra que a maioria das regras gramaticais foi evocada de maneira implícita, isto é, sem a verbalização delas. Entre as regras evocadas com verbalização, houve predominância daquelas de menor grau de complexidade.

A apresentação e discussão dos dados na primeira parte deste capítulo foi feita visando responder a primeira grande pergunta de pesquisa, que se desdobra em uma sub-pergunta. Conforme expliquei com mais detalhes em seções anteriores, a análise dos dados coletados examina evidências de que as crenças trazidas pelos aprendizes de língua inglesa a respeito do processo de aprendizagem de línguas, no que tange o contínuo explícito-implícito, variam de acordo com o nível de proficiência do aprendiz. Entre os alunos de nível um de proficiência, observou-se, um número maior de participantes que crêem na eficiência do tratamento explícito da regras gramaticais da língua-alvo. Esse número diminui sensivelmente entre os participantes de nível dois de proficiência e tem ligeiro crescimento entre aqueles de nível três. Apresentei e discuti também alguns possíveis fatores aos quais se possam atribuir os resultados das crenças nos diferentes níveis de proficiência.

No que diz respeito à maneira como as regras gramaticais foi evocada pelos alunos no momento da produção de texto escrito, em resposta à sub-pergunta da primeira grande pergunta de pesquisa, as duas inter-relacionadas, ficou constatado que a maioria daquelas regras foi evocada de maneira implícita, sem verbalização de regras.

Passo, a seguir, à segunda parte deste capítulo, que traz a apresentação e a discussão dos dados coletados para a resposta da segunda pergunta de pesquisa, também composta por uma questão principal e duas sub-perguntas.⁹³

⁹³ A segunda pergunta é: Quais (possíveis) novas crenças sobre o processo de aprendizagem começam a surgir durante e imediatamente após uma experiência de intervenção comunicativa alternativa (metodologicamente oposta, neste caso): com ênfase no conteúdo e apenas marginalmente na gramática, se e quando necessário?

2.1 - Qual a reação (afetiva ou cognitiva) dos aprendentes frente a um material com textos e atividades voltados prioritariamente ao conteúdo e só marginalmente à forma?

5.3 Um novo contexto de ensino/aprendizagem: hipóteses emergentes frente a uma experiência alternativa de ensino/aprendizagem

A segunda grande pergunta desta pesquisa e suas duas sub-perguntas têm por objetivo investigar a maneira como os participantes desta investigação vivenciaram uma experiência de ensino/aprendizagem supostamente alternativa àquela que conheciam, e como essa experiência pode ter influenciado no sistema de crenças deles. Mais especificamente, desejava-se investigar ali as crenças que (possivelmente) começaram a ser formadas a partir dessa nova vivência. Essa grande pergunta era composta por duas sub-perguntas. A primeira visava investigar as reações dos participantes frente a um material com textos e atividades voltados prioritariamente ao conteúdo e apenas marginalmente à forma. A segunda sub-pergunta teve como objetivo investigar o uso feito do apêndice gramatical contendo explicações gramaticais e exercícios de rotinização, acrescido ao material didático do curso “USA: the building of a culture”, em sua segunda oferta. Conforme expliquei, nos dois cursos a gramática não era enfatizada. No curso de cultura americana, o glossário gramatical constava no livro na segunda oferta do curso, mas era para a utilização extra-aula ou para quaisquer perguntas que pudessem haver em relação aos itens ali explicados ou nos exercícios propostos. No curso de aspectos gramaticais, tanto explicações quanto exercícios eram feitos sem grande profundidade ou demasiada utilização do tempo.

O conjunto de registros coletados para esta parte da investigação está dividido em dois grupos. Num primeiro grupo estão aqueles coletados a partir da observação feita em sala de aula, levantados por três instrumentos: relatórios produzidos por um observador, diários escritos por mim e gravação de aulas em fitas videocassete. Através desses dados foi possível analisar a reação dos alunos participantes desta pesquisa naquele supostamente novo contexto de aprendizagem. Possibilitou também observar o tipo de questões levantadas pelos alunos (sobre o léxico, a gramática ou sobre o conteúdo), observar se as crenças sobre a relevância (ou não relevância) do ensino explícito de itens gramaticais estão refletidas nas questões que mereceram pausas para explicações e/ou comentários em sala de aula. A filmagem das aulas e a observação do colaborador possibilitaram investigar o

2.2 - Que uso os aprendentes do curso “USA: The Building of a Culture” fizeram do apêndice gramatical contendo explicações sistêmicas e exercícios de rotinização, o qual foi acrescido ao material apenas na segunda oferta do curso?

uso que os alunos fizeram do glossário gramatical contido no livro do curso “USA: The Building of a Culture”, abrindo possibilidades a que se respondesse a segunda sub-pergunta da segunda pergunta de pesquisa. O segundo grupo de registros foi coletado a partir das entrevistas feitas com os participantes da pesquisa, quando foi possível investigar mais profundamente as possíveis crenças que começariam a surgir durante e imediatamente após aquela supostamente nova experiência de aprendizagem.

Início com a apresentação dos dados coletados a partir das anotações feitas por mim em sala de aula, dos diários escritos após cada aula, das anotações e relatórios produzidos pelo observador da pesquisa e das entrevistas individuais feitas com os participantes dos dois cursos.

5.3.1 - Cursos de conteúdo: interesse dos participantes e ambiente em sala de aula frente a uma nova experiência de aprendizagem

Abro esta seção discutindo os dados dos registros coletados a partir do curso “Aspectos gramaticais da língua inglesa – aprenda gramática falando de gramáticaS”. Os dados apresentados nesta seção foram obtidos a partir de três instrumentos. O primeiro instrumento foram os diários por mim escritos ao final de cada aula ou de cada parte da aula (sempre que possível, escrevi parte dos diários no início dos intervalos de 20 minutos, que ocorriam no meio da manhã e no meio da tarde, visando aproveitar ao máximo de minha memória e agrupar a quantidade de informações que não pudessem ser recapituladas após as aulas). O segundo consistiu de anotações feitas durante as aulas, sobre (algumas) questões levantadas pelos alunos e sobre alguns assuntos discutidos relacionados à língua-alvo ou à aprendizagem de LE, de maneira geral. O terceiro instrumento utilizado na produção dos registros foram as entrevistas individuais.

Conforme expliquei na apresentação dos cursos, no primeiro capítulo desta tese, esse curso não tratava exclusivamente de itens gramaticais da língua, mas trazia discussões sobre o conceito de gramática e sobre o papel da gramática no processo de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e nos estudos lingüísticos, de maneira geral. A intenção ali era a de oferecer um curso de conteúdo cujo tema fosse gramática. Assim, os itens gramaticais eram tratados ali entre vários outros tópicos relacionados ao conceito de gramática.

Foi produtivo observar como, apesar de os itens gramaticais incluídos no material didático daquele curso terem sido apresentados com o mesmo destaque com que eram apresentados os outros assuntos e contarem também com exercícios de rotinização, o interesse e a participação dos alunos eram visivelmente maiores quando se discutiam outros assuntos. O tempo de discussão que se consumia com explicações sobre aqueles itens era pequeno, comparado àquele que se dedicava às discussões de outros tópicos relacionados. Ao perceber a excessiva rapidez com que os itens gramaticais eram tratados, procurei buscar maneiras de fazer com que o tempo dedicado a esses itens fosse maior: buscava novos exemplos, atentava os aprendizes para exceções e irregularidades e incentivava contribuições dos participantes. Minha intenção ali era a de atender aos alunos que buscassem no curso um tratamento explícito de itens gramaticais da língua, conforme haviam exposto na primeira aula, quando se apresentaram e falaram sobre seus interesses e motivo da escolha do curso. Meus esforços foram em vão. As discussões iniciavam com o tratamento de itens gramaticais, de maneira explícita, porém, logo após serem feitas (bastante rapidamente) as atividades propostas e os exercícios de rotinização, tomavam a direção de outros assuntos que surgiam. Entre os assuntos discutidos estavam os diferentes tipos de gramáticas, a utilidade do tratamento da gramática no processo de aprendizagem, questões relacionadas à pronúncia e o papel das questões afetivas naquele processo, para citar aqui alguns exemplos. Aliás, a questão da afetividade dentro do processo de aprendizagem era um dos temas mais levantados para as discussões: parecia haver um fascínio especial, por parte dos alunos, na discussões dessa questão. Consta, nos diários, que, em meio a discussões de tão diferentes temas, apenas em três ocasiões a discussão sobre itens gramaticais prolongou-se, e, o que é curioso, em dois desses momentos a discussão foi iniciada a partir de exceções a algumas regras.

Um dos momentos nos quais a discussão sobre um item gramatical se estendeu foi durante a explicação dos quantificadores. Na discussão sobre substantivos contáveis e incontáveis, despertou o interesse de alguns alunos a comparação do tratamento desse item feito na língua portuguesa e na inglesa. Expliquei que, na língua portuguesa, muitas vezes fazemos a diferenciação entre contáveis e incontáveis através da utilização ou não da forma plural (quanto/quantos, pouco/poucos, etc) e que em alguns substantivos não se utilizava aquela forma. Mesmo assim, essa discussão foi bastante breve. Apesar de eu ter oferecido suficientes exemplos e de ter pedido contribuições, o assunto logo se esgotou e o exercício de rotinização para esse item gramatical também foi feito com a costumeira celeridade.

Nas duas outras ocasiões nas quais itens gramaticais foram tratados a discussão foi iniciada a partir de generalizações inadequadas que às vezes são feitas. Numa delas discutimos alguns determinantes⁹⁴ e em outra a discussão surgiu a partir da explicação sobre o uso de verbos modais. Na introdução do tratamento daqueles verbos, discutiu-se como as regras prescritivas para a utilização de “must”, poderiam não ser adequadas. Na aula do dia seguinte, um grupo de alunos leu as regras apresentadas em quatro livros diferentes, mostrando que havia variação nas explicações: alguns mostravam que aquele verbo era usado para expressar obrigação, enquanto outros afirmavam que poderia expressar também sugestão.

Os dados apresentados e discutidos, que mostram o andamento das aulas no curso “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa”, podem ser apresentados como evidências de que as discussões sobre o conteúdo do curso – gramática, em suas diferentes concepções – eram privilegiadas pelos alunos, acima da discussão de quaisquer itens gramaticais isolados. Deixam indícios, acima de tudo, de que a reação frente a um curso de LE com ênfase no conteúdo e apenas marginalmente na gramática é, de maneira geral, positiva.

O diário escrito por mim produzido para o curso “USA: the building of a culture”, em sua primeira oferta, nas férias de inverno de 2002, também deixa claro que houve grande interesse dos alunos pelo conteúdo, acima de quaisquer questões lingüísticas. Entre as anotações feitas durante as aulas, destacam-se aquelas que mostram o interesse dos alunos não apenas no conteúdo do curso, mas também em outros assuntos aos quais as discussões se estendem, pedidos de instruções mais detalhadas para a realização de tarefas e breves pausas para comentários relacionados à pronúncia. Durante as duas semanas de duração daquele curso, houve apenas dois momentos nos quais aspectos lingüísticos da LE foram tratados de maneira explícita, nos dois casos por minha iniciativa. Num momento foram dadas explicações sobre o emprego dos determinantes “fewer” e “less”, e, em outro, foi tratada a pronúncia da terminação “ed” no passado dos verbos regulares.

Foi revelador observar como praticamente todas as discussões feitas durante aquele curso estavam relacionadas exclusivamente ao conteúdo do curso e, não raramente, estendiam-se tão demasiadamente que me forçavam a interrompê-las, visando controlar o tempo a fim de dar conta da programação do curso. Também não raramente, conforme pude

⁹⁴ Ao explicar o uso de *any* e *some*, um aluno afirmou ter aprendido que “any” se utilizava para perguntas e “some” para afirmações. Causou estranhamento àquele e a alguns outros alunos quando explicamos (eu e outros professores de língua inglesa, participantes daquele grupo) que “any” é também utilizado em sentenças afirmativas, e “already” é utilizado também em interrogações.

constatar enquanto supervisionava os grupos formados no momento da realização das tarefas, alguns alunos observavam atentamente diferentes partes do material didático – liam outros textos e observavam ilustrações – o que interpretei tanto como interesse no conteúdo quanto como manuseio adequado do material. No início do curso, no momento da apresentação do material didático, expliquei que ele não havia sido elaborado com gradativo aumento de complexidade de textos à medida que os capítulos eram apresentados, e que quaisquer textos, do início ou do final daquele material, poderiam ser lidos a qualquer momento – tinham o mesmo grau relativo de complexidade. Outro possível motivo pelo interesse no conteúdo do livro é que muitos dos assuntos ali contidos eram bastante polêmicos e/ou estavam relativamente próximos a questões históricas e/ou da realidade brasileira atual, de maneira geral.

A observação do curso “USA: The Building of a Culture”, em sua segunda oferta, contou com mais instrumentos e, conseqüentemente, foi ainda mais abrangente. Além das anotações em sala de aula e dos diários feitos por mim, houve também gravação de aulas em fitas de vídeo e observação de sala de aula por um colaborador. Esse observador tinha em mãos uma espécie de roteiro para a observação, preparado por mim (anexo 6), visando investigar o tipo de perguntas feitas pelos alunos, para quem eram feitas (professor ou colegas) ou se *não* eram feitas: feições de dúvidas não seguidas de perguntas. Entretanto, o trabalho do observador foi bastante além de todas as minhas expectativas. Ele mostrou grande interesse em participar e, além daquele roteiro de observação, produziu relatos escritos em tempo real (anexo 7) que mostravam detalhes do comportamento dos alunos em sala de aula: participação, interesse, ações e feições.

Os dados coletados na segunda oferta daquele curso apresentam resultados semelhantes àqueles coletados na primeira. Nos relatos escritos pelo observador, as observações foram semelhantes àquelas feitas no diário por mim produzido: predominavam as discussões sobre o conteúdo do curso e sobre outros assuntos relacionados. Exponho aqui parte do diário como amostra do interesse dos alunos no assunto do curso:

Há uma discussão enriquecedora sobre os aspectos culturais dos Vikings os primeiros europeus a virem para o continente americano. R mostra ter grande conhecimento de história, religião, mitologia. Ele introduz a estória de Moisés. AA pedem à J para que conte a estória de Moisés, uma vez que ela faz parte da igreja batista.

Consta, nos relatos produzidos pelo observador, que a participação dos alunos era bastante intensa: *“A se oferece para ir ao quadro. Ela desenha um mapa para explicar melhor o conteúdo. Todos estão interessados. J agora olha para o quadro.”* E a intensa participação não era necessariamente de alunos proficientes. Conforme consta no relato, em duas ocasiões, uma aluna que se mostrava a que se mostrava ligeiramente tímida no início do curso ofereceu-se para a leitura em voz alta. Alunos classificados no nível um de proficiência conversavam entre si utilizando a língua-alvo: esforçavam-se tentando verter palavras para o inglês ou intercalavam mesmo palavras em português. Constava ainda que os alunos freqüentemente utilizavam o dicionário, tanto durante as discussões em sala de aula, em grupo aberto, quanto no momento em que trabalhavam em grupos e, principalmente, individualmente, no momento do manuseio do material didático, atitude essa que caracteriza tendência à autonomia na aprendizagem (Paiva, 2006, p. 79)

Conforme postulei, o observador do curso “USA: the building of a culture”, contava com um roteiro para a observação dos tipos de perguntas feitas pelos alunos durante o curso, e essa observação, de certa maneira, reflete a realidade observada através dos diários escritos: não houve, durante os dois oferecimentos daquele curso, quaisquer questões feitas sobre a gramática (aspecto sintático) da LE. A predominância foi de perguntas sobre conteúdo, vocabulário e pronúncia, conforme fica ilustrado no quadro:

Natureza das perguntas feitas pelos alunos	Quantidade de perguntas Feitas pelos alunos
vocabulário	24
pronúncia	13
conteúdo	09

Quadro 10: Questões levantadas pelos alunos durante as aulas do curso “USA: the Building of a Culture”, em sua segunda oferta.

Consta também, dos relatos escritos pelo observador, que apenas em duas ocasiões algum aspecto lingüístico foi tratado explicitamente. Consta ainda, de suas anotações, que essas duas pausas para o tratamento daqueles aspectos foram feitas, nas duas ocasiões, por minha iniciativa. Numa das pausas a discussão foi iniciada a partir de uma pergunta sobre o léxico⁹⁵ e na outra ofereci explicação, como no outro curso, sobre a pronúncia da terminação “ed” no passado dos verbos.⁹⁶

Os diários escritos pelo professor e os instrumentos utilizados para a observação das aulas em tempo real deixam evidências de que a reação dos alunos frente àquela experiência de aprendizagem alternativa, supostamente nova, foi positiva, de maneira geral. Os dados coletados apresentados deixam evidente que não houve maior interesse, por parte dos alunos, pelo tratamento explícito de itens gramaticais durante as aulas. Conforme mostrei, as únicas vezes em que foram tratados itens gramaticais de maneira explícita eles o foram por iniciativa minha, como professor. Entretanto, talvez o maior sinal de reação positiva frente a este tipo de curso de LE seja a freqüente consulta espontânea ao material didático, e apenas na seção dele na qual é apresentado o conteúdo. Na observação (minha e do colaborador da pesquisa), não se constatou nenhum momento no qual os alunos consultaram o glossário gramatical e os exercícios ali contidos⁹⁷.

Os registros coletados através de entrevistas com os participantes dos dois cursos indicaram que a reação dos aprendizes frente a um curso voltado prioritariamente ao conteúdo e apenas marginalmente à forma foi, de maneira geral, positiva. Vale aqui uma breve explicação sobre o procedimento adotado para as entrevistas visando buscar aquela informação. Procurei não perguntar diretamente sobre as opiniões a respeito de uma experiência de aprendizagem na qual a forma era apenas marginalmente tratada, visando não induzir respostas. Entretanto, nas entrevistas feitas com os participantes do curso que tinha como título “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa – Aprenda Gramática Falando de Gramáticas” o assunto surgia com invariável mais naturalidade. Assim, nessas entrevistas, houve momentos nos quais uma pergunta feita mais diretamente sobre o tratamento dado à explicitação de aspectos formais era mais justificável. As entrevistas feitas com esses alunos

⁹⁵ . Ao perguntar o significado da palavra “hilly”, um outro aluno afirmou conhecer a palavra “hill”, então, ofereci explicação sobre o uso do sufixo “ly”.

⁹⁶ Minha insistência em atentar à pronúncia do sufixo “ed” é decorrente da observação da recorrência da pronúncia inadequada de palavras com essa terminação entre brasileiros, que, em alguns casos, podem provocar incompreensão no discurso (Braga, 2005).

Esse assunto será discutido mais profundamente em uma outra seção.

mostram um quadro geral no qual apenas um participante comenta abertamente ter sentido falta de uma atenção maior do tratamento explícito da gramática da LE, como mostra o quadro:

Reações dos participantes do curso de gramática frente a um curso e material com textos e atividades voltados prioritariamente ao conteúdo. (total de 28 entrevistados)	
Sentiu falta de mais tratamento explícito da forma	4% (um participante)
Não sentiu falta de mais tratamento explícito da forma	71 (20 participantes)
Não se posicionou	25% (7 participantes)

Quadro 12: Comentários e/ou reação dos alunos sobre o tratamento explícito da forma no curso de Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa

É importante ressaltar aqui que minha opção pelo não questionamento específico sobre as opiniões dos participantes desta pesquisa a respeito de um curso que tinha como parte do título “Aspectos Gramaticais” no qual o tratamento de itens gramaticais *não* predominava pode ter sido o motivo pelo qual um grande número de entrevistados não tenha tratado dessa questão. O excerto abaixo serve de exemplo de como foi o procedimento de análise das falas dos entrevistados. Este participante (de nível três de proficiência) foi incluído no grupo dos que *não* sentiram a falta do tratamento mais explícito da forma:

*P - E você escolheu esse por que você gosta de gramática?
 A - Eu adoro gramática... eu adoro gramática... e mesmo porque...
 P - E .. bateu esse curso pra você, foi bom pra vc?
 A - Foi... foi... foi sim
 P - Foi o que você esperava?
 A - Eu achei qdo eu vi aspectos gramaticais que ia ser gramática pura...
 mas daí eu falei... ta conversando, tá falando de gramática tá bom...
 por que eu... realmente eu acho que não tive aquele... método tradicional
 de aprender gramática como as outras pessoas aprenderam... então eu
 falei... então faz... tá bom pra mim... mas assim
 P - Então foi pra praticar fluência mesmo...
 A - Pra mim tava certo... tava bom.*

A fala desse participante, que, desde o início do curso, no momento da apresentação individual ao grupo, mostrava que teria vindo buscar o ensino da gramática, conforme o nome do curso sugeria, e de maneira explícita, mostra a boa reação frente ao curso, que, supostamente, deveria focar a gramática com muito mais profundidade. E deveria focar a gramática normativa e tratada de maneira explícita – a única conhecida pela grande maioria dos participantes, conforme deixaram claro nas entrevistas e no momento da discussão sobre os diferentes tipos de gramáticas. No entanto, não se vê, no excerto, demonstração de interesse especial por esse participante, e nem tampouco houve perguntas por parte dele nos momentos em que a gramática era tratada de maneira explícita – com explicações e exercícios. Já o excerto apresentado em seguida é exemplo de um participante (de nível um de proficiência) que afirma ter sentido falta do tratamento mais específico de questões gramaticais:

*P - E aqui, esse curso daqui, você veio buscar gramática e não teve tanta gramática, né?
 A - Eu achei que... teve pouca.. falou-se bastante sobre ela... mas... eu acho que... precisaria... eu acho que eu gostaria que fosse mais... que fosse um pouco mais abrangente... (ênfase em abrangente)
 P - Em termos de gramática?
 A - Em termos de... em termos de gramática também... mas o problema é que... a maioria que... estava no curso já tinha... já tem uma base, então eu acho que não tem como... também... fundamentar...
 P - É, mas isso... era pra gente que tem pouco conhecimento, não era pra quem já sabia, né... esse curso...
 A - É...
 P - Mas aí você achou que... você sentiu falta dessa... mais..
 A - Eu senti... por que eu fico com aquele medo... sabendo que tem... tem como ... teria que fundamentar um pouquinho mais... eu fico*

meio retraída um pouco assim... falar....

P - Sei

A - Por que eu sei que tem uma norma ali, por detrás daquilo... e aquilo é sempre... de certa forma imposto pra você... sem falar...

Apesar do número relativamente alto de participantes que não comentou sobre essa questão durante as entrevistas, foi interessante observar como, mesmo sem ter havido uma pergunta específica, numa boa parte delas houve menção espontânea de sentimentos positivos em relação à abordagem do curso, isto é, sem priorizar o ensino explícito de aspectos gramaticais:

“no primeiro dia que eu entrei aqui, eu fiquei desesperada.. mas depois eu já... ontem eu já (es)tava mais encorajada a falar.. eu até comentei em casa, contei como foi... em inglês, o curso aqui. Então eu me senti mais encorajada”

(nível um de proficiência)

eu achei bem diferente... depois desse curso que eu comecei a entender algumas coisas, não sei... talvez seja assim... num primeiro momento, o interessante é... é... afinidade na língua, assim.. se soltar mesmo... falar... nem que seja certo ou errado...

(nível um de proficiência)

“não teve muitos exercícios, mas foi bom, foi muito útil pela fala em si, né, que só falou em inglês, deu pra entender bastante palavras...

(nível um de proficiência)

É... mas eu gostei desse curso por que a gente fala da gramática sem ficar com aquele monte de exercícios... e corrigindo, aquelas pilhas de exercícios... é isso que não dá...

(nível dois de proficiência)

Entre os alunos do curso “USA: the Building of a culture”, em sua segunda oferta, a grande maioria não comentou o tratamento ou não tratamento explícito de quaisquer aspectos gramaticais da língua durante o curso. Dos dezoito entrevistados, participantes daquele curso, sete não fizeram nenhum comentário sobre a questão. Apesar de, na maioria das entrevistas, ter havido algum comentário sobre suas opiniões a respeito do papel da gramática no processo de aprendizagem, de forma geral, ou em suas experiências pregressas de aprendizagem, não se comentou sobre a maneira como a gramática foi tratada na experiência de aprendizagem da qual haviam acabado de participar. E, como postulei, sempre que possível eu evitei fazer qualquer questionamento mais direto, já que uma pergunta nesse sentido poderia direcionar a resposta e fazer surgir comentários sobre o uso do glossário gramatical contido no livro, o que, por sua vez, poderia direcionar a resposta para uma das perguntas de pesquisa – sobre o uso que foi feito daquele glossário.

Entre os que falaram sobre a gramática naquele curso, um tinha nível três de proficiência e o outro tinha nível um. Os dois afirmaram não ter sentido falta de um tratamento mais explícito da forma. Neste excerto, por exemplo, trecho da entrevista com o participante de nível três de proficiência, houve espaço para uma pergunta mais direta, pois já havíamos falado do uso do glossário gramatical:

P - Ah, tá. Você viu aquele glossário gramatical do livro?

A - Não, não olhei.

P – Não olhou, né. Por que?

A - Ah, trabalho das quatro à uma da manhã, quatro da tarde à uma da manhã, então saio daqui e vou pro serviço, depois eu vou dormir.

P - É, mas você acha que era importante?

A - Eu acho.

P - Você achou...

A - Na verdade, eu não li por falta de tempo, agora eu acho que atividade extra-classe é legal, precisa.

P - Não extra-classe, isso é da sala. Seriam os exercícios que você fez também - mas você tinha vontade de fazer ou você achava...

A - Ah, eu tinha. Eu gostaria de poder ter feito...

P - Porque não é por aí, eu acho que não é necessariamente... eu quero saber o que você acha mesmo...

A - Não mas eu acho que sim.

P - Você fez bastante exercícios quando você estudava inglês?

Você fez exercício? É, você falou que gosta, né?
A - É, eu gosto, eu fazia. Eu acho importante, entendeu, e podendo...
P - Você sentiu falta da gramática na aula, por exemplo?
A - Não .
P - Não sentiu falta mas você acha legal ter gramática na aula também?
A - Eu acho mas eu não vim pra... Quando eu vi o cartaz eu esperava desse curso exatamente o que eu tive.

[participante com nível três de proficiência]

No excerto apresentado, de acordo com o depoimento do participante, a gramática é importante no processo de aprendizagem. No entanto, ele não demonstrou interesse em consultar o glossário gramatical contido no material daquele curso. A justificativa pela não consulta foi a falta de tempo. No entanto, eu prossegui nas perguntas afirmando que tínhamos também feito exercícios durante a aula, mas o assunto foi compreendido como se eu falasse dos exercícios extra-aula propostos. Ou seja, apesar da defesa do enfoque na gramática e na realização de exercícios estruturais, o participante parece nem sequer se lembrar dos exercícios desse tipo feitos durante as aulas.

O outro participante que comentou o modo como o curso foi conduzido, em relação ao tratamento explícito da gramática, fez comparações com suas outras experiências de aprendizagem de LE: uma delas numa faculdade de Letras/Língua inglesa e a outra com uma professora particular:

A - Faculdade não dá base nenhuma, né. Pelo menos a minha.
P - É, assim mesmo. Que faculdade que você faz mesmo?
A - Faço XXXX.
P - Ah, eu conheço... a (nome do professor), não é?
A - Isso. Ela é uma ótima professora mas os alunos não cooperam no sentido de querer aprender mesmo, sabe. "Ah, você tá falando em inglês? Ah, fala em português."
P - É. Ela tenta falar em inglês, ela começa a falar em inglês, é?
A - Exatamente. Ela quis já iniciar isso mas a minha turma tem uma resistência.
P - Ah, todo mundo tem. Agora você então... você tá fazendo com a sua professora particular e não tá achando legal, por que isso? Por que tem muito exercício gramatical?
A - É!
P - Que você acha que é legal, então? O oposto disso o quê?
A - Porque eu pude perceber aqui, que aqui você fala e eu pude

perceber as concordâncias, os verbos que ela pedia pra eu fazer, pra eu treinar, os vários tipos, na conversa eu pude perceber, entendeu?

P - Humm.

A - Eu não precisei ficar fazendo um monte de exercício...

P - De exercício igual, repetindo aquilo, né.

A - De copiar 5 linhas, né. Eu pude perceber dentro de um diálogo, de um contexto.

P - Humm.

A - E não era assim. Mesmo na faculdade...

P - É, você não tinha exercício, tipo... e esse você achou que não era legal, né porque não tinha contexto?

A - Então mas é que eu não sabia do outro jeito, né.

P - Ah tá.

A - Eu não...

P - Tá, você só conhecia o aquele jeito, né.

A - Eu não conhecia desse jeito, de diálogo e...

P - Então, na suas aulas de inglês você falou que às vezes tem um texto, às vezes só exercício, na faculdade e com a professora, com os dois?

A - Isso.

P - Na faculdade é igual também?

A - Porque a (nome do professor) é responsável pela gramática...

P - Ah, tá.

A - . E tem também a produção oral - tem a produção escrita e a produção oral - mas mesmo com a XXXX não tem, não tá nada ligado a texto nenhum, ela chega na lousa e fala "hoje nós vamos ver pá-pá-pá," talvez por falta de tempo, né.

P - Não, talvez a área dela seja essa mas não precisa ser assim também, né. Agora, ela vai falar assim "hoje vamos aprender o passado dos verbos," é esse tipo de coisa, né?

A - Daí faz a formulinha...

P - E tem uma professora de oral, não?

A - Tem uma outra professora de oral.

P - Que ela faz na aula?

A - Ela... então, também... eu conversando com a XXXX (uma aluna do mesmo curso) - ela é assim ela quer fazer, a gente percebe, tem situações reais mas... ai, como que eu posso explicar, Fábio... meio que banaliza "Hi, how are you? Hi, Nice to meet you, vamos fazer de conta que estamos numa festa. Hi, how are you? Hi, nice to meet you." Diferente do que foi aqui.

P - Por que? Aqui a gente falou no geral?

A - Porque aqui foi natural

É informativo analisar aqui que esse trecho é retirado da entrevista de um participante que fez o curso acompanhado de amigos bastante fluentes, alguns professores de inglês, sendo que uma dessas pessoas atuava como coordenador de uma escola de idiomas.

Observa-se que a postura desse participante, de nível um de proficiência, difere daquela da grande maioria dos participantes com esse nível de proficiência, que defende o tratamento explícito da gramática normativa (com ênfase nas regras). Nota-se, no depoimento desse participante, que se concebe ali a possibilidade de um processo de aquisição em ambiente institucional. Nota-se, acima de tudo, um (possível) processo de conscientização resultante do convívio com parceiros que já passaram por aquela experiência. Aliás, o convívio nesses cursos entre aprendizes de diferentes níveis, num mesmo contexto de aprendizagem, teve papel relevante (positivo) na conscientização de vários participantes, de diferentes níveis de proficiência, sobre o processo de aprendizagem de LE, conforme ficou claro a partir dos depoimentos de vários deles, não apenas nas entrevistas, mas nos comentários no fechamento dos cursos.⁹⁸

5.3.2 - Reações dos alunos frente ao material didático voltado prioritariamente ao conteúdo

No que diz respeito à reação dos alunos frente a um material com textos voltado prioritariamente ao conteúdo – a resposta para a primeira sub-pergunta da segunda grande pergunta de pesquisa – a discussão feita na seção anterior já deixa evidências de que as reações dos participantes desta pesquisa àquele material, tanto afetiva quanto cognitiva, foram positivas.

Assim como foi feito em relação à pergunta sobre o uso do glossário gramatical no livro do curso sobre a cultura estadunidense, atentei à atitude a ser tomada para investigar as reações dos participantes desta pesquisa aos materiais didáticos dos dois cursos. Visando não induzir respostas, optei por não perguntar diretamente, nas entrevistas, sobre a opinião dos alunos em relação aos materiais didáticos, que eram de minha autoria. No entanto, mesmo sem essa pergunta ter sido diretamente feita, os dados coletados mostraram-se válidos para esta investigação.

Uma atitude que pode ser interpretada como reflexo da reação positiva aos materiais didáticos utilizados nos dois cursos é o interesse visivelmente maior demonstrado pelos

⁹⁸ No momento do encerramento dos cursos fazíamos uma breve e informal discussão sobre o curso e aquela experiência de aprendizagem e, naquele momento, não eram raros aqueles que ressaltavam quão valioso havia sido a experiência de convívio entre alunos de diferentes níveis de proficiência.

alunos no conteúdo dos dois cursos, que fica refletido tanto através das discussões iniciadas quanto através da consulta individual espontânea ao material. As freqüentes consultas que eram feitas, espontaneamente, aos diversos textos das apostilas – apenas aqueles que tratavam dos conteúdos não gramaticais – são sinais de positividade em relação ao uso daquele tipo de material didático.

Conforme discuti, também na seção anterior, apesar de meus esforços em aumentar o enfoque nos itens gramaticais e nos exercícios de rotinização contidos no material didático do curso “Aspectos Gramaticais da língua Inglesa”, o interesse predominante dos alunos foi, quase que exclusivamente, no conteúdo do curso: nas diferentes concepções que se tem de gramática, no papel da aprendizagem de gramática no processo de aprendizagem de línguas e em outros assuntos relacionados ao tema. Ou seja, as partes daquele livro com as quais a maioria dos alunos estava mais familiarizada – explicações gramaticais e exercícios de repetição – foram aquelas que lhes despertaram *menor* interesse. A leitura dos textos – a informação nova – foi-lhes visivelmente mais interessante.

Nas duas ofertas do curso sobre cultura dos Estados Unidos observa-se o interesse predominante no conteúdo ainda mais diretamente. Todas as discussões, tanto aquelas sobre assuntos apresentados no livro quanto aquelas para as quais aqueles assuntos remetiam, costumavam prolongar-se quase que demasiadamente: não raramente eu optei por interrompê-las. Em nenhum momento, nos dois cursos, houve quaisquer perguntas sobre a gramática, no que diz respeito à sintaxe, da língua inglesa. Nem tampouco na segunda oferta do curso, quando o material didático contava com o glossário gramatical, devidamente apresentado e recomendada a consulta. O perceptível interesse espontâneo dos alunos pela leitura dos textos, pela apreciação das ilustrações e pelas discussões que emergiam (não relacionadas a itens gramaticais) observou-se constante nos dois cursos distintos e nas suas subseqüentes edições.

Assim, as discussões feitas nesta e na seção anterior dão conta da resposta à primeira sub-pergunta da segunda grande pergunta de pesquisa, sobre a reação dos alunos frente a um material com textos e atividades voltados prioritariamente ao conteúdo, e só marginalmente à forma. A consulta espontânea dos alunos, mesmo daqueles de nível um de proficiência, o grande interesse pelo conteúdo (não gramatical) do material e o interesse na adequada elaboração das atividades contidas neles – e a adequada realização delas – mostram que a reação – afetiva e cognitiva – dos participantes desta pesquisa frente a um

material com textos e atividades voltados prioritariamente ao conteúdo foi sem dúvida produtora.

5.3.3 Uma nova experiência de aprendizagem: surgimento de novas crenças?

A segunda grande questão de pergunta visava indicar um rumo para possíveis novas crenças sobre o processo de aprendizagem que surgissem durante e imediatamente após uma experiência de intervenção tida neste projeto como comunicativa alternativa, na qual a ênfase recaía no conteúdo e apenas marginalmente na gramática.

As declarações obtidas nas entrevistas com os participantes da pesquisa também refletem reação positiva frente a uma experiência de intervenção comunicativa alternativa, embora, conforme mostro, não se possa afirmar categoricamente que as crenças trazidas tenham sido transformadas. Mesmo assim, algumas declarações refletem tendência para uma mudança de crenças. Este excerto, por exemplo, foi retirado de uma entrevista com uma participante de nível um de proficiência que, através da resposta ao questionário e das declarações no relato escrito, feitos no início do curso, mostrou crença na importância do ensino da gramática:

[texto do relato escrito produzido pelo participante sobre sua experiência progressiva de aprendizagem]

“Eu acho que gramática é importante para aprender línguas por que meu pouco conhecimento é de aprender na aula. Mas eu tive informações com insumo...músicas, filmes... depois por que eu aprendi antes a gramática. A gramática ajuda-me muito em alguns aspectos; interagir com outras pessoas ou para entender música.”

Trecho da entrevista com o mesmo participante, feita no final da última aula do curso:

P - E o que você acha que te ajudou mais... aqui no curso?

A - No geral... eu acho que é conversação... por que no primeiro dia que eu entrei aqui, eu fiquei desesperada.. mas depois eu já... ontem eu já (es)tava mais encorajada a falar... eu até comentei em casa, contei como foi... em

*inglês, o curso aqui... então eu me senti mais encorajada...
Com isso... por causa da conversação que houve.*
*P - Sim, mas se você tivesse que começar um curso, do
zero, hoje... você ia procurar um curso que tivesse
bastante gramática?*
A - Não
P - Não?
*A - Não, você tem que ter um conhecimento, das construções,
mas não a fundo.. um conhecimento geral... não só
gramática (...)*

Apesar de não se poder afirmar categoricamente que o participante passou por um processo de transformação de crenças, a comparação dos dados coletados pelos três instrumentos serve como indício de que pode estar ocorrendo reconsideração de crenças trazidas: na entrevista, feita no final do curso, as declarações são diferentes daquelas feitas através do relato escrito, produzido no início do curso.

O excerto seguinte, retirado da entrevista com uma participante da pesquisa, no final curso⁹⁹, de nível três de proficiência, mostra a mesma crença no ensino embasado pela gramática. No entanto, o participante afirma reconhecer o valor do contato com uma nova abordagem de ensino de línguas. Quando questionada sobre a nova experiência de ensino/aprendizagem com a qual acabava de ter contato, ele mostra reação positiva, apesar de terminar a entrevista reafirmando sua postura de defesa do ensino explícito da forma:

[os nomes de algumas escolas de línguas foram substituídos por "XX" e "YY"]

*P - Eu vi o seu... aquele teste do BALLI que eu peguei
de exemplo era o seu, né? você falou que acha
importante a gramática, né?*
*A - Acho, muito importante... por que eu... por que é
o seguinte, meu inglês agora não tá muito bom por
que eu tô trabalhando só com criança, então não
tô tendo tempo muito de tá praticando tudo.*
P - E onde você aprendeu inglês antes?
*A - Eu fiz inglês... fiz XXXX, 5 anos né... e depois eu
fiz faculdade, fiz pós...*
P - No XXXX tem bastante gramática?
*A - Não. É isso que eu percebo... que é a deficiência do curso...
é que não tem gramática*

⁹⁹ As entrevistas foram todas feitas no último dia de cada curso.

P - Mas a sua amiga falou que tinha gramática

A - Ela não dá aula no XXXX O pessoal que estudou no YY tinha gramática... e no XXXX não se falava.. No YY eles explicavam... davam nome...

P - Ah, tá...

A - Eu explico pros meus alunos, a gramática... eu vejo essa importância. Só que acho que o livro deveria ser mais pesado na parte de gramática.. e não é muito... é vocabulário, por que é um curso de conversação, né? Então, eu acho super importante.. às vezes eu acrescento aspectos gramaticais, assim... do livro... pra poder ajudar o aluno... por que eu vejo que quando o aluno não entende muito a parte de gramática, que ele tem deficiências... é questão de quando, onde coloca verbos, verbos auxiliares... que não tem no português.. isso aí para o aluno...é... que fala português, é muito abstrato. Então sempre eu procuro tá explicando e eu vejo que tem um resultado bom... aí no livro, o material não vem assim uma coisa muito explícita...então as vezes tem que pegar outros materiais pra estar acrescentando

P - Ah, tá... então você acha. E aqui você veio procurar gramática?

A - Então, é... é uma coisa assim... igual eu falo... que eu sempre procurei fugir... tanto em português...

P - Mas deste curso aqui, você veio buscar o quê?

A - Eu vim buscar a gramática

P - E você não teve, né?

A - Não... eu acho que tive. Eu acho que não foi... que foi valido pra mim... foi muito válido

P - Não, mas não teve gramática do jeito que você queria...

A - Não, eu pensava que ia ser de uma forma... mas pra mim ... eu (es)tava assim (es)tava tão perdida, essa parte pra mim... que foi bem interessante... foi bom

P - Em que parte, você acha que estava perdida?

A - Tudo, sabe... por que assim... eu sou professora de espanhol também, então eu tô muito envolvida com... hoje tem mais aulas de espanhol do que de inglês... então eu tô precisando muito de resgatar essa parte do inglês na minha vida... então eu vim aqui com esse objetivo... tudo que nós vimos, tudo que foi falado por você eu achei que foi bem interessante, valeu mesmo... a questão ambiente, como a que você conduziu... todo mundo ta falando assim em inglês, né... por que muitas pessoas achavam que quando nos chegássemos aqui... podia até não ter essa questão de tá falando em inglês, praticando, tirando dúvida... você foi bem... ajudou bastante

P - Agora, então... você acha que a gramática é importante pra aprender falar mesmo... você acha que..

A - Eu acho.

Apesar de, no final da entrevista, ter havido confirmação de suas convicções a respeito do ensino da gramática, os dizeres desse participante podem ser interpretados como certa abertura para possíveis reconsiderações de postura: *“Mas desse curso aqui, você veio buscar o quê? – “Eu vim buscar a gramática” – “E você não teve,né?” -“Não... eu acho que tive.. eu acho que não foi.. que foi válido pra mim... foi muito válido” –“ Mas não teve gramática do jeito que você queria.” –“ Não, eu pensava que ia ser de uma forma.. mas pra mim... eu (es)tava assim (es)tava tão perdida, essa parte pra mim... que foi bem interessante...foi bom.”*

A fala do entrevistado no excerto abaixo é a de um participante da pesquisa de nível um de proficiência. Trata-se de um aluno que demonstrava bastante interesse: fazia bastantes perguntas e participava de forma ativa nas discussões sobre o conteúdo, esforçando-se, de maneira louvável, para utilizar a língua-alvo. No entanto, apesar de reconhecer as vantagens de um curso que privilegia o conteúdo, do interesse demonstrado e da participação em aula, no final da entrevista as declarações do entrevistado não demonstram modificação de suas crenças:

P - Então, você aprendeu inglês em outro lugar, já?

A - Não

P - Nunca?

A - Apenas no cursinho e na escola... no cursinho de... pré-vestibular.

P - E lá na escola no cursinho você aprendia o quê? Gramática, texto, ou o quê?

A - Não... tradução na escola, no cursinho muita música... eles passam muita música.

P - E agora, neste curso aqui você ficou meio perdido?

A - No começo... no final deu uma boa virada... por que vai falando inglês, inglês... você aprende de tanto falar, repetir.

P - Mas você... você veio procurando um curso de gramática, né?

A - É

P - E você não teve um curso de gramática, especificamente.

A - Bom, não sei, por que eu nunca aprendi muita gramática em inglês, então eu não sei nem o que pode ser.

P - É, você não sabe o que que é né?

A - Direito eu não sei muito

P - Mas você acha que... você veio aqui para estudar .. você queria aprender com exercício gramatical e tal?

A - Queria aprender inglês... aprendi a falar... aprendi bastante coisa

P - Mas é essa idéia que você tinha de gramática neste curso, ou não?

A - Bom, a primeira idéia foi boa, até... eu não sei muito o que é gramática né... inglês... então...

P - Mas você não acha que... você sentiu falta de exercício, de repetição, essa coisa toda?

A -De exercício sim, um pouco

P - Você sentiu falta?
A - É
P - Você acha que é por aí mesmo, que a gente tem que fazer exercício..
A - É, por que fazendo exercício você consegue fixar melhor, né...
de tanto você repetir o exercício você grava.
P - Tá, e você acha que a gente aprende assim mesmo, né?
A - É.. falando também,
P - Falando o que?
A - Falando inglês, né... como o curso foi todo em inglês eu aprendi
bastante com isso
P - Mas você não conseguia falar nada, né?
A - Não, falar não por que nunca pratiquei... o meu inglês era mais técnico
P - Sei
A - Então eu não chegava a falar... escutar, assim, entender eu entendo
bem... mas pra falar... eu aprendi muito com vocês conversando
P - Agora, se você tivesse que começar um curso de inglês agora...
você ia procurar... ia começar um que tem gramática? Ou um que seja
só conversação?
A - Bom, pra mim, eu acho que o interesse seria mais a conversação..
P - Então você acha que você pode aprender só conversando, sem gramática?
A - Não, precisaria da gramática, também
P - Você acha que precisa?
A - Precisa
P - Por que você acha que precisa?
A - não sei por que... pra você falar tem muita técnica, pelo que eu tava
vendo... não sei né... se é isso... a pronúncia das palavras... não sei...
aquela terminando em uma letra mas o som é de outra...
P - Ah, você diz sobre fala, pronúncia...
A - É.
P - Ah, mas a gente tá falando de gramática tipo sintaxe, regras...
A - Bom, a gramática... mas também não tenho muito conhecimento...
P - Uh uh... agora se você começasse um curso você ia querer falar
e você acha que precisaria exercícios, também, ou não?
A - Precisaria
P - Precisaria, né... Então você acha que precisava de um curso com exercícios,
né?
A - É
P - Mas não teve muitos exercícios aqui
A - Não, não teve muitos exercícios, mas foi bom, foi muito útil pela fala
em si, né que só falou em inglês, deu pra entender bastante palavras...
(...)
P - Então, bom pela gramática de inglês você acha que "é importante
começar pela gramática", tem mesmo, né?
A - Tem
P - Tem que ter... mesmo pra você falar?
A - Isso
P - Mesmo pra falar você acha que precisa?
A - Precisa
P - Precisa explicar a regra, fazer exercícios...
A - É, pra ver se aprendeu direitinho, a aplicação das palavras, tudo...

Observa-se nos excertos apresentados nesta seção que, apesar de reconhecerem os benefícios de um curso sem enfoque maior na forma, não se nota uma mudança imediata de crenças. É importante mencionar aqui que procurei fazer uma análise bastante criteriosa dos dados, e até das minhas próprias falas nas entrevistas, visando detectar sinais no meu discurso que pudessem direcionar o declarante a uma ou outra resposta, mas isso não se pôde detectar. Pelo contrário. Procurei, assim como o fiz durante os cursos, colocar-me em posição relativamente neutra. No momento do curso em que discutimos as teorias de aquisição, sempre ressalttei que havia autores e pesquisadores com posições diferentes, a favor ou contra o enfoque na forma no processo de aprendizagem, todos eles devidamente respeitados em suas posturas. Dizia também que essa discussão era feita na área de ensino de língua materna e, para deixar bem claro que essa diferença de posturas era respeitada, ilustrava citando o livro de Sírio Possenti “Por que (não) ensinar gramática na escola”, (Possenti, 1996), atentando ao título.

Os resultados apresentados aqui, que não dão sinais categóricos e evidentes de mudanças de crenças são, em boa medida, esperados. O sistema de crenças formado pelos indivíduos está neles arraigado de tal forma que seria pretensão descabida esperar mudanças a partir de apenas uma experiência alternativa. O que se poderia observar a partir de um estudo como este é um (possível) passo inicial para reconsiderações do sistema de crenças trazido, uma sinalização (tênue que seja) da disposição pela abertura para um novo olhar sobre a relevância (ou a desnecessidade) de um enfoque mais explícito no ensino dos aspectos gramaticais da língua-alvo. Essa disposição pode-se afirmar que ocorreu, de maneira geral, entre os alunos.

Passo, na seção seguinte, a discutir o uso que foi feito do glossário gramatical contido no material didático do curso “USA: The Building of a Culture”, em sua segunda oferta.

5.3.4 Duas experiências com material didático: com e sem conteúdo gramatical

Conforme expliquei, o curso sobre a construção da cultura estadunidense (USA – The Building of a Culture) teve duas ofertas. Na primeira, o material didático continha apenas assuntos e atividades relacionados ao conteúdo, sem nenhum tratamento de quaisquer aspectos formais da língua-alvo. Na segunda oferta, foi acrescida àquele material uma outra

seção contendo explicações gramaticais de itens especialmente selecionados, tomando como critério para a seleção a relevância para a compreensão dos textos ali contidos – uma análise das necessidades para a escolha de itens gramaticais que pudessem ser necessários para a compreensão daquele conteúdo específico. Após a explicação de cada um daqueles itens, no glossário, havia uma série de exercícios para a prática da questão gramatical enfocada.

A seção na qual se encontrava o glossário gramatical era completamente separada da primeira, que continha apenas textos e atividades exclusivamente relacionadas ao assunto do curso: a construção da cultura dos Estados Unidos. Em nenhum momento, na primeira seção do livro, os textos e atividades remetiam ao glossário gramatical. A intenção era observar como aquela segunda seção era utilizada pelos alunos, de maneira espontânea, sem que o material a ela remetesse e sem qualquer interferência do professor. A única menção minha, como professor, feita àquela segunda seção do material foi no primeiro dia de aula, na apresentação geral do curso. Naqueles primeiros momentos, olhamos o índice do livro e comentei brevemente sobre os assuntos que iríamos discutir. Expliquei também como seriam as atividades de sala de aula: ressaltai que a maioria delas tratava o conteúdo e que seria feita em pequenos grupos. Após essa apresentação do material, falei sobre a segunda seção do livro e pedi que a olhassem comigo. Ao folhearmos algumas das páginas daquela segunda seção, mostrei que ali se encontravam algumas explicações gramaticais e exercícios de fixação. Expliquei que tanto a consulta às explicações quanto os exercícios deveriam ser feitas como atividade extra-aula, e que, embora não fossem obrigatórios, eu a recomendava, já que as atividades feitas durante as aulas não tratavam, especificamente, de aspectos lingüísticos da língua-alvo. Mostrei como o glossário era relativamente curto, continha apenas alguns itens gramaticais importantes para a compreensão dos textos daquele livro e como os exercícios haviam sido preparados, todos eles, relacionados ao assunto do curso. Ressaltei que, embora não fosse prevista a utilização do glossário em aula, eu estaria aberto a quaisquer explicações gramaticais necessárias durante as aulas, fossem elas questões sobre os itens gramaticais ali contidos ou sobre quaisquer itens que porventura surgissem nos textos ou nas discussões. Lembrei ainda que sempre que quisessem poderiam trazer questões sobre os exercícios de rotinização ou mesmo pedir correções com maiores esclarecimentos durante as aulas.

A observação dos dados mostra que, durante as aulas, não houve qualquer referência por parte dos alunos ao glossário gramatical contido no livro. E, vale lembrar, os

instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram especialmente escolhidos para darem conta da pergunta de pesquisa sobre a utilização daquela seção do livro: diários escritos por mim, relatório produzido a partir da observação em tempo real em sala de aula e a filmagem de aulas em videocassete, posteriormente transcritas (anexo 11). Nenhuma questão que pudesse ser resultado da consulta daquele glossário foi feita, nem tampouco houve quaisquer comentários sobre os exercícios ali contidos. Um dos observadores¹⁰⁰ de aula dos cursos havia sido instruído para prestar atenção especial ao manuseio do material didático pelos alunos durante as aulas, justamente com a intenção de observar se fazia qualquer consulta ao glossário gramatical. A partir dos relatos preparados por ele, nota-se que sua observação era feita com extrema atenção. Constavam ali anotações sobre atitudes de alunos em momentos específicos, tais como:

[os nomes dos alunos foram substituídos por “XX”]

...XX não entende enunciado da atividade e pergunta à amiga ao lado
...os próprios alunos corrigem os colegas
...XX, XX, XX, fazem uso constante do dicionário
...XX não lê, está atenta ao som
...XX prefere trabalhar isoladamente.
...XX escreve todas as respostas, e escreve muito bem.
...No grupo de XX, XX e XX somente os dois primeiros conversam.
...No grupo de XX, XX, XX e XX há muita conversa, muita interação
...XX trabalha em sua apostila
...Os únicos alunos que não participaram oralmente foram
XX, XX, XX e XX.
...XX e XX ouvem a fita.
...XX tira uma sonequinha de segundos.
...X usa o dicionário e pergunta ao colega se realmente era o que
ela havia entendido.
...XX lê e usa o dicionário.

Constavam ainda anotações sobre reações e feições dos alunos, número e tipo de perguntas feitas a colegas e ao professor:

– *Reação com feição de dúvida não seguida de pergunta:*
XX - 1

¹⁰⁰ Aquele curso contou com dois colaboradores distintos: um observador das aulas e outro responsável pela filmagem em vídeo cassete.

- *Perguntas feitas em relação:*
 - ao vocabulário: XX - 3, XX - 2, (...)
 - à gramática: 0
 - ao conteúdo: XX - 1, XX - 1, (...)
 - à pronúncia: XX - 1, XX - 1, , (...)

- *Reação com feição de dúvida seguida de pergunta:*
 - ao professor: 0
 - ao colega: XX - 2, XX - 1, (...)
 - não seguida de pergunta: XX - 1

Esses excertos são apenas uma pequena amostra do extenso relatório produzido pelo observador que, conforme asseverei, foi muito além de minhas expectativas. Foram incluídos aqui visando mostrar quão atentamente a observação era feita. Observaram-se atitudes de alunos, tipos diferentes de aprendizes, uso do material, de dicionário, tipos de perguntas feitas, entre vários outros detalhes, não citados aqui por não ser de interesse direto desta investigação. No entanto, não se observou qualquer consulta dos alunos ao glossário gramatical, nem tampouco foi feita sequer uma pergunta sobre os exercícios de fixação contidos naquela seção.

Nas entrevistas feitas com os alunos, individualmente, apenas dois (de um total de 18, daquele curso), fizeram rápidas menções ao glossário gramatical, Fizeram-no, contudo, apenas após eu ter feito alguma pergunta relacionada. Um aluno mencionou ter consultado brevemente (utilizando o termo “folhee”), mas, talvez por estar inserido no grupo de nível 3 de proficiência, afirmou não ter sentido a necessidade de fazer exercícios ou dar maior atenção às explicações gramaticais. A menção de outro aluno também ocorreu apenas após a minha pergunta, e em sua resposta afirmou não ter olhado aquele glossário. Estes excertos são retirados das entrevistas com esses dois alunos:

- P - Legal, ó, eu esqueci de perguntar uma coisa: você viu aquele glossário gramatical da...*
A - (Enfático) Vi, eu folheeí todo.
P - e você fez os exercícios?
A - Não cheguei a fazer porque não deu tempo mas eu...
P - Você não sentiu necessidade...
A - Não, porque a parte gramatical pra mim não é complexa.
-

P – (...) você viu aquele glossário gramatical do livro?
A - Não, não olhei.
P – Não olhou. Por que?
A - Ah, trabalho das quatro à uma da manhã, quatro da tarde à uma da manhã, então saio daqui e vou pro serviço, depois eu vou dormir, né (ri).
P - É, mas você acha que era importante?
A - Eu acho.
P - você achou...
A - Na verdade, eu não li por falta de tempo, agora eu acho que atividade extra-classe é legal, precisa.
P - você disse que fez bastante exercícios quando você estudava inglês, né ? Você falou que gosta, né?
A - É, eu gosto, eu fazia. Eu acho importante, entendeu, e podendo...

Este segundo excerto apresentado foi retirado da entrevista de um aluno não tão proficiente (também não se tratava de um iniciante, tinha nível 2 de proficiência). Em diferentes momentos na entrevista esse aluno afirma reconhecer a importância da gramática e não ter utilizado o glossário por falta de tempo. Ao falar de seus horários de trabalho fica claro que a falta de tempo pode ter sido pelo menos um dos motivos. Já o primeiro excerto deixa claro que o interesse daquele aluno era realmente o conteúdo e, possivelmente, o contato com uma abordagem de ensino diferente e/ou a prática do idioma.¹⁰¹

Os resultados apresentados nesta seção trazem evidências de que o glossário gramatical realmente não foi consultado pelos alunos na sala de aula e nem tampouco parece ter sido utilizado em momentos de estudos extra-aula. É importante lembrar aqui que, conforme postulei, a observação foi feita de maneira minuciosa, através de diferentes instrumentos. Ficou constatado que havia interesse declarado dos alunos em folhear o material didático e em buscar informações sobre diferentes conteúdos em diferentes partes do livro, porém, não especificamente sobre o glossário gramatical. Na única menção desse glossário feita por um participante, o mesmo afirmou tê-lo “folheado”, o que não se pode caracterizar aqui como uma consulta àquela seção. Não houve tampouco interesse pela realização dos exercícios ali contidos ou quaisquer perguntas a mim, como professor, que remetessem àquelas atividades, direta ou indiretamente.

¹⁰¹ Esse comentário foi feito considerando o fato de que muitos dos participantes eram professores de idiomas, de escolas pública, particulares e de escolas de idiomas, e expressaram, na apresentação individual feita no início de cada curso, que um dos principais motivos que os havia levado a participar daquele curso era o contato com uma nova abordagem de ensino.

Passo à análise as entrevistas feitas com os alunos.

5.4 – Entrevistas: algumas questões emergentes na análise

As entrevistas com os participantes desta pesquisa proporcionaram a oportunidade preciosa de procurar mais profundamente analisar as crenças trazidas sobre o papel da gramática no processo de aprendizagem de um novo idioma e, como consequência, melhor observar algumas posturas frente àquele processo.

Foi interessante observar entre os entrevistados (aprendizes e professores de LE) pelo menos duas posturas recorrentes, uma relacionada às experiências pregressas do processo de aprendizagem do novo idioma e outra, mais especificamente, sobre a aprendizagem dos aspectos formais da língua. O primeiro desses grupos relacionava grande parte de sua aprendizagem pregressa da LE a exercícios orais de repetição, conhecidos entre professores de inglês como “drills”, enquanto o outro grupo defendia o ensino racional explícito da gramática como maneira de aquisição de precisão lingüística.

Um total de 43% – 16 dos 37 entrevistados – citou exercícios de repetição de estruturas como as práticas mais recorrentes em suas experiências de aprendizagem de LE, alguns deles professores de inglês-LE. Esses últimos afirmavam ter aprendido dessa maneira e, atualmente, ensinar da mesma forma. Essa realidade fica ilustrada no excerto apresentado, na fala de um participante de nível 3 de proficiência e bastante fluente (nesse diálogo misturam-se, algumas vezes, a fala sobre a experiência pregressa de aprendizagem e aquela sobre sua prática como professor):

P - Uh uh... que escola você estudou?

A - Fiz X (nome da escola)

P - X?

A - Trabalho na X hoje..

P - Então, mas tinha repetição, na X o ensino era todo... baseado em estruturas gramaticais

A - Sim, estruturas gramaticais, mas a gente não diz pro aluno: isso aqui é o present perfect

P - Ah, tá...vc aprendeu repetindo estruturas, basicamente

A - Isso, basicamente

P - Só não teve o nome, gramática

A - Não, não, é...

P - você aprendeu com repetição de estruturas

A - Isso, com repetição de estruturas

P - Ah, tá... mas sem saber exatamente.. sem dar nome aos bois
A - sem...nome aos bois
P - Só repetindo...
A - Só repetindo e...
P - Mas repetindo estruturas soltas, né? basicamente...
A - Soltas não... agente trabalha através de modelos, né?
P - Bom. Mas eram.. você repete varias estruturas... não tinha assim, você não aprendeu simplesmente conversando
A - Não, não... você aprende tanto a repetição quanto tem exercícios... a gente chama de lição input e output... as lições de output a gente tenta absorver do aluno o que ele esta aprendendo... isso através de diálogos
P - Sei
A - De conversação mesmo
P - Mas aprendizagem ... o dia a dia é repetição de estruturas?
A - Isso
P - E você ficou fluente assim?
A - Não, ai eu fiquei um tempo nos EU e depois voltei

Constatei também que, nessa (freqüente) abordagem de aprendizagem citada (audiolingual), existe uma variação de tratamento dos aspectos gramaticais em diferentes escolas de idiomas, que varia do explícito ao implícito, conforme fica evidente na fala de um outro professor. E, é interessante ressaltar aqui que, as escolas às quais ele se refere em sua fala estão entre as mais conhecidas e populares em diferentes cidades pelo Brasil todo:

P – ... você é o nível um, né... ah.. eu vi o seu... aquele teste do BALLI que eu peguei de exemplo ... era o seu, né? você falou que acha importante a gramática, né?
A - Acho, muito importante...
P - E onde você aprendeu inglês antes?
A - Eu fiz inglês.. fiz Y 5 anos né... e depois eu fiz faculdade...fiz pós....
P - No Y tem bastante gramática?
A – Não... é isso que eu percebo... que é a deficiência do curso...é que não tem gramática
P - Mas a sua amiga falou que tinha gramática
A - Ela não dá aula no Y. O pessoal que estudou no K tinha gramática... e no Y não se falava.. No K eles explicavam... davam nome...
P - Ah, tá...

Em outro depoimento, de um professor e dono de uma franquia de escola de idiomas, vê-se também o ensino embasado no método audiolingual, porém, com tratamento de aspectos gramaticais de maneira explícita:

P - E você é bem fluente, né... tem uma escola de inglês...
A - É eu preciso falar mais, né?
P - Onde você aprendeu inglês?
A - Eu aprendi inglês, comecei no X e depois passei para o Y
P - E você ficou fluente no X?
A - Não .. fiquei no Y, com o método da repetição.
P - Mas no X tem gramática, tb....
A - Tem gramática tb...
P - E no Y?
A - Tem mais gramática do que no X
P - E você acha que você ficou.. que a gramática te ajudou a ficar fluente?
A - Ajudou! (enfático)

Outra questão que ficou demonstrada nas diferentes falas dos professores de inglês daquelas escolas mais conhecidas e populares é que o processo de aprendizagem vai ainda pelo caminho mais tradicional, que inicia pelo método audiolingual, só com repetição de estruturas, para depois passar para as chamadas “aulas de conversação”:

A - Ah, não é repetição total.. até o livro 3 você vai na repetição, depois você começa a construir..
P - Bom, mas até o 3 .. você aprendeu a falar um pouquinho, né?
A - Sim... sim...
P - você fica uma pessoa fluente, assim, que se comunica, praticamente, não?
A - Não. Não. A partir.. creio do livro 5, por que até o 3 você entra na repetição, por exemplo, criando um banco de palavras, né? Depois é que você entra com os diálogos... a partir do livro 4 você entra com diálogo...
P - Depois do 4...
A - A partir do 4

O trecho seguinte é da entrevista de uma outra participante, de nível 3 de proficiência, também professora de inglês-LE:

[A entrevista da qual o excerto abaixo foi retirado encontra-se no anexo no original em língua inglesa]

P - E agora, para os seus alunos, por exemplo, você dá aula de gramática? Você explica gramática?
A - Então, eu não sei se você está familiarizado com a metodologia de X.

- P – Sim, algumas pessoas me falaram... basicamente repetição de estruturas
 Sim... eles apresentam gramática utilizando exemplos e repetição...
 Mudando... exercícios de substituição*
- A – Sim, no começo sim... por exemplo
 se eu for explicar sobre “present perfect”, eu não vou escrever
 no quadro tipo... present perfect, e tudo*
- P – Para os iniciantes você não faz isso*
- A – Não, não, somente repetição de estruturas*
- P – Sei, você não se aprofunda na estrutura*

Pode-se perceber, pelos depoimentos dos vários alunos que mencionaram exercício de repetição/substituição de estruturas, que essa é uma prática relativamente freqüente nos cursos de idiomas. Vê-se, claramente, num dos depoimentos, que permanece a idéia de que os aprendizes precisam ser “treinados” com repetição de estruturas até poderem utilizar a língua para comunicação oral (as chamadas aulas de conversação, nos estágios mais avançados). Devo acrescentar aqui que esse fato não é verdadeiro. E digo isso baseado tanto em toda a literatura do ensino instrumental de línguas quanto em minha experiência como professor da língua em contextos nos quais os fins eram explicitamente específicos.

Conforme postulei no início desta seção, dois grupos de alunos puderam ser reconhecidos por posturas semelhantes. Um segundo grupo de participantes com postura semelhante entre si é composto por aqueles que relacionaram o ensino explícito da gramática com aquisição de precisão lingüística – coincidentemente, também 43% dos entrevistados, num total de 16 participantes. A análise dos textos das entrevistas que possibilitou categorizar esse grupo foi feita a partir da escolha dos termos observada nas falas dos participantes que se enquadraram nesse grupo. Entre os termos utilizados¹⁰², para justificação do ensino da gramática de maneira explícita, destacam-se “falar certinho”, “falar correto”, “falar corretamente” “linguagem correta”, “estar me aperfeiçoando”, “cometer erro”, “falar errado”, “observar e detectar erros”, entre outros similares. Nesse grupo encontravam-se alguns participantes que relacionaram a precisão lingüística com ambiente de avaliação (“a prova é gramática, tanto é que eu reprovei, neste semestre... por meio ponto, por causa da prova por causa da gramática”) e com entrevistas para seleção de funcionários, ambiente esse último que não deixa de ser também de avaliação: “mas numa entrevista... eu estou procurando serviço, numa entrevista, eu posso comunicar, mas posso cometer erros, então eu gostaria de estar me aperfeiçoando...”.

¹⁰² Muitos dos termos aqui citados foram utilizados diversas vezes em entrevistas diferentes.

Outra questão merecedora de observação destacada aqui são algumas diferenças individuais entre os alunos participantes desta pesquisa na maneira de vivenciar e lidar com o processo de aprendizagem. Cito aqui alguns alunos classificados nos níveis um e três, onde ficam mais evidentes algumas posições que diferem da visão da maioria dos participantes classificados nesses níveis.

Entre alunos do grupo um de proficiência, destaca-se M (pg. 147), cujo depoimento foi discutido na seção anterior, sobre suas professoras de gramática e de prática oral: críticas feitas em relação à descontextualização e à banalização com que o ensino era feito. Mostrei que essa participante apresentava alto grau de consciência sobre alguns aspectos do processo de aprendizagem de LE, e que essa consciência adquirida provavelmente teria sido resultado do convívio com suas colegas, duas professoras de língua inglesa que faziam o curso com ela. O depoimento de M serviu para mostrar a relevância da importância da consciência adquirida em relação ao processo de aprendizagem – ou em relação ao real uso da linguagem.

Havia também alunos de nível 3 de proficiência, alguns deles professores bastante proficientes (assim como entre os alunos dos outros grupos de proficiência, havia ligeira variação entre os de nível 3), que declararam ter atingido aquele nível de proficiência através única e exclusivamente do ensino da gramática explícita, como mostra o excerto:

P - Onde você aprendeu?

A - Ah, eu aprendi.. bom, na escola, por que na época que aprendi se estudava muito gramática

P - Mas onde você aprendeu a falar?

A - No H, uma escola de inglês...

P - É, que não tem gramática como base, né?

A - Não, eles, o H, é mais na forma tradicional...

eu acho que eu aprendi a falar mais em cima da gramática...

P -Ah é? você aprendeu mais com a gramática mesmo, né?

A - Eu aprendi com a gramática... exatamente eu tinha

14 anos, 15 (este participante tinha 49 anos de idade)

P - e lá, você aprendeu? você lembra o que você aprendeu na escola, gramática, essas coisas?

A - SIM! (enfático) Eu aprendi.. tudo... verbo to be, negative...

P - você aprendeu na escola, bastante gramática

A - Aprendi

B - Agora quando você começou seu curso, você começou do estágio 1?

A - Não! eu já fui pro dois quando eles me fizeram a seleção no

H; lá... eu nunca fiquei no básico 1 eu nunca

comecei... por que o que eu já tinha da escola...

P - O que você tinha era só da escola

A - Exatamente! Quando eu entrei eu já fui lá no 2

*P - Que era só gramática?
 A - Era só gramática
 P - E você conseguia falar alguma coisa, assim, um pouco?
 A - Pouco...Mas por falta de oportunidade de prática...
 P - Se você tentasse você conseguiria..
 A - Eu conseguiria!
 P - Ah, tá...então você ... seu aprendizado todo foi mesmo gramatical
 A - eu não sei qual é... qual é o que vocês... a maneira
 que se espera... que se aprendam como sem ser pela gramática...*

(aluno com nível 3 de proficiência)

Apesar da declaração de ter aprendido a língua praticamente através da gramática normativa, o depoimento do participante mostra também o reconhecimento da necessidade da “prática”. Pela nossa conversa na entrevista, fazendo cálculos com base nas informações ali fornecidas espontaneamente: idade do participante e idade que tinha quando declara ter começado a aprender inglês, deduz-se que sua aprendizagem ocorreu no final da década de 60. Naquela época imperava o método audiolingual de ensino e, no caso deste depoimento, também com enfoque explícito na gramática normativa¹⁰³

Constata-se nesses e noutros excertos que, mesmo entre alguns alunos bastante fluentes e que produziam linguagem com grau de precisão lingüística bastante elevado, sem ter aprendido por método gramatical, expressa-se a necessidade de se estudar, primeiro e fundamentalmente, gramática. O depoimento seguinte é de outro participante de nível três de proficiência:

*P - então você é o (nome), né nível 3 de fluência...
 A - eu diria 2... por que faz tempo que eu não treino
 P -então, onde você estudou inglês? Qdo você aprendeu
 inglês, tinha bastante gramática?
 A - Não. praticamente nada de gramática...
 P - Onde você estudou?
 A - aprendi com meus pais... então eu aprendi falando (...)
 quando eu fui pra 7ª serie, por aí... é que eu fui aprender gramática..
 mas aconteceu uma coisa... mas então, eu ia falando por instinto(...)
 P – então... você não aprendeu inglês na escola
 A - Não. Aprendi praticamente na marra*

¹⁰³ Conforme asseverei acima, as declarações dos participantes a respeito de suas experiências progressas de aprendizagem mostram que nenhum deles conhecia outra gramática a não ser a tradicional – prescritiva.

(...)

A - *mas eu acho que pra eu conseguir, por exemplo uma...
fluência melhor eu acho que a gramática é...*

P - *Não, mas você já é fluente... você tá se contradizendo, por que
você aprendeu tudo sem gramática*

A - *Exatamente, mas quando você aprende gramática dá pra
você ter uma noção de como é o funcionamento da língua*

P - *É mas você aprendeu tudo sem gramática.. você aprendeu o
funcionamento total sem gramática!*

A - *Não, total não... por que até hoje eu não sei o total.. mas...
boa parte... mas eu acho que dá pra você se virar...*

P - *Mas você não aprendeu gramática, praticamente.*

A - *Eu acho que dá pra se virar sem a gramática, mas eu acho que a
gramática é muito útil no ensino pra fazer com que você entenda
por que você tá falando aquilo, entendeu? E isso de vez em quando
ajuda você como falante da língua a saber por que eu to falando
isso, por que que eu não to falando outra coisa... e você entender por
que você usou*

Cabe aqui uma breve análise sobre esse depoimento. Foi dado por um participante, entre outros quatro classificados nível 3 de proficiência, relativamente fluentes, mas que não reconhecem sê-lo. Três desses participantes eram alunos do curso “Aspectos Gramaticais”, e o quarto do curso de cultura estadunidense. Os três primeiros defendiam o ensino da gramática, e o terceiro afirmava não crer na importância do enfoque nesse aspecto da língua. O depoimento apresentado é de um dos que participaram do curso de Aspectos Gramaticais, e pode ser interpretado como um reflexo da crença de que para aprender uma LE é necessário aprender sua gramática. O aluno afirma ter aprendido com os pais, desde pequeno, e apenas ter tido seu primeiro contato com o ensino explícito da gramática em ambiente de aprendizagem institucional, no ensino fundamental (sétima série, conforme afirma). Vê-se que, mesmo reconhecendo que já sabia a língua, que havia aprendido tudo sem gramática (apenas falando com os pais, segundo ele), defende a necessidade da aprendizagem da forma. Justifica-se afirmando que para “ter uma fluência melhor” e para “aprender o funcionamento da língua” a aprendizagem da gramática é importante. Embora eu não tenha checado com mais profundidade o que o aluno realmente entendia por “fluência” e por “funcionamento da língua”, outros depoimentos (assim como a literatura da área) levaram-me a crer que pudesse haver compreensão inadequada de conceito, mais

especificamente, da noção de “fluência”¹⁰⁴. Os outros dois participantes de nível três de proficiência que não reconheciam ser falantes fluentes e defendiam o tratamento explícito de aspectos gramaticais no processo de aprendizagem de LE utilizavam a questão de precisão como argumento para a defesa: “eu acho... (o ensino da gramática importante) (...) por que... vai bem com suas frases muito bem construídas...”. O outro defende que em certos contextos em que a LE é utilizada é importante “utilizar a gramática correta” e cita o ambiente de trabalho, que, conforme discuti anteriormente neste capítulo, está também relacionado à precisão lingüística: “depende do contexto... se você estiver com amigos você pode falar gírias, certo? (...) Mas quando você está conversando no trabalho você tem que usar a gramática correta, prestar atenção... como eu estou tentando agora, sabe” (risos). Nota-se aqui também, pelo menos nesse último depoimento, certa confusão entre as noções de léxico e de gramática. Ora, falar gírias não está (necessariamente) relacionado com a gramática, mas com o léxico.

É válido abrir aqui uma breve discussão sobre duas questões que, embora não fiquem empiricamente comprovadas com os dados aqui apresentados e analisados, estão inter-relacionadas e são relevantes para este estudo. A primeira é a observação de como a postura desses quatro participantes (fluentes, mas que não reconhecem sua fluência) frente ao tratamento da gramática no processo de aprendizagem de línguas fica refletida na escolha pelo curso. O único deles que não defendeu a importância desse tratamento era aluno do curso de cultura estadunidense, ou seja, sua postura reflete congruência: pode-se afirmar que, apesar de ter vindo buscar a prática do idioma, não veio especialmente buscar o enfoque na forma. Já os outros três, que defendiam (e, supõe-se, buscavam também¹⁰⁵ o enfoque na forma), optaram pelo curso “Aspectos Gramaticais...”. No entanto, mesmo no caso de realmente terem vindo buscar o tratamento isolado de itens gramaticais, não foi o que ficou refletido na observação das aulas. Conforme discuti anteriormente neste capítulo, não houve interesse por parte dos alunos desse curso no tratamento mais aprofundado de itens gramaticais isolados da língua-alvo. O interesse partiu de mim, como professor, procurando atender àqueles que pudessem estar buscando aquele tratamento e não ter

¹⁰⁴ Ao me referir à literatura da área, refiro-me à discussão feita no capítulo quatro deste trabalho, quando discuti a crenças dos participantes de uma pesquisa sobre o conceito de fluência em LE.

¹⁰⁵ Conforme explica-se nos folhetos informativos para os cursos (disponíveis no anexo 5), aquele curso trazia discussões que iam além de explicações gramaticais: “Nossa intenção é tratar dos aspectos da gramática da língua inglesa para os quais o aprendiz brasileiro apresenta maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, discutir o conceito de gramática. Discutiremos a gramática da fala, o processo de aprendizagem de uma segunda língua, a noção de competência comunicativa, a gramática da televisão e de filmes, entre outros temas. A idéia é tratar da gramática ampliando, ao mesmo tempo, o universo cultural dos participantes.”

abertamente mencionado num ambiente onde o conteúdo era privilegiado, conforme havia sido exaustivamente discutido ali. O fato desses alunos não terem (aparentemente ou explicitamente) se manifestado em busca de discussões mais aprofundadas sobre itens gramaticais da língua poderia ser interpretado sob duas vertentes. Uma poderia encarar a situação como reflexo da timidez do(s) aluno(s) em se expor frente a um grupo contendo alunos bastante mais proficientes. No entanto, conforme discuti aqui também, este não parece ser uma hipótese muito provável, já que se constatou que os alunos participavam de forma ativa das discussões em aberto e em grupos, inclusive aqueles de nível um de proficiência. Uma segunda interpretação seria feita considerando a possibilidade de estar ocorrendo uma mudança das crenças acomodadas nos sistemas de crenças trazidos pelos participantes, de forma consciente ou inconsciente.

Um outro caso que merece comentário é o de um dos participantes entrevistados que diz ter aprendido tudo na Inglaterra, e, embora o curso tenha tido “um pouco de gramática”, ele afirma que era baseado no conteúdo (na cultura do povo), sem exercício “soltos” e sem gramática explícita. No entanto, no decorrer da entrevista, recita várias regras bastante conhecidas no ensino tradicional de formas gramaticais:

A - Aliás, até hoje eu nem sei, se você perguntar pra mim regra – eu não sei direito.

P - Ah, isso que eu ia perguntar aqui...

A - Mas eu sei falar, eu aprendi a falar.

P - Mas você não sabe regra gramatical - verbo auxiliar, passado, essas coisas.

A - É, essas coisas assim eu não sei mas se você me der uma frase e perguntar o que que eu ponho lá, eu vou saber pela frase, não por uma regra.

P - Humm, entendi. Você foi lá sem saber nada e aprendeu lá direto...

A - Falando.

P - Então, que você acha, por exemplo, vamos ver se você sabe dizer - quando é que você usa present perfect e qual é a diferença (entre) present perfect e past?

A - Past simple?

P - É

A - É. (Pensa) Past simple é uma ação que já acabou e o present perfect você pode tá fazendo ainda - "I have lived in England" - eu posso tá morando lá ainda.

P - Entendi. Então você lembra disso, da regra gramatical?

A - Ah, lembro.

Esse depoimento poderia ser interpretado como um discurso que reflete uma crítica ao ensino embasado no tratamento explícito da gramática da língua-alvo. É interessante notar como, no início da fala apresentada, o depoente faz questão de asseverar que não conhece regras gramaticais (para depois citar uma). Possivelmente, na concepção desse aluno participante, o conhecer regras gramaticais, num ambiente contemporâneo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, seja algo que não se deva defender, ou sequer citar. Possivelmente, seja algo construído no sistema de crenças que traz, constituído por experiências pregressas, cultura popular e mídia, entre todos os outros fatores que atuam na construção daquele complexo e emaranhado sistema.

Os dados apresentados nesta seção serviram, entre outras coisas, para procurar melhor entender alguns dos argumentos que se apresenta em defesa do tratamento explícito da gramática no processo de aprendizagem de LA. Procurei buscar tendências teóricas através das quais se pudesse agrupar os dados coletados a partir das entrevistas de maneira a apresentá-los em informações organizadas. Esses dados analisados mostram que, embora possa ser possível já existir uma consciência se formando entre os que iniciam o processo de aprendizagem de LE sobre as noções básicas das teorias de aquisição de LE, são poucos os que já adquiriram essa nível de conscientização. Mostram, acima de tudo, a relevância da conscientização, por parte do aprendiz, de que a aprendizagem de um novo idioma ocorre através de um processo complexo de fatores inter-relacionados que vão além da aprendizagem do léxico e da gramática da nova língua.

5.5 Fechamento

Os dados apresentados e discutidos neste capítulo respondem as perguntas de pesquisa apresentadas no início desta tese. A primeira foi respondida através da apresentação e discussão exaustivas dos resultados, obtidos por três instrumentos, sobre as crenças trazidas da experiência escolar pregressa no que tange o tratamento explícito das regras gramaticais. Mostrei que aquelas crenças variam de acordo com o nível de proficiência dos participantes, com valorização maior do tratamento explícito da gramática (normativa) entre os de nível um de proficiência e menor entre os de nível dois – intermediários. Já entre os de nível três de proficiência, há uma ligeira revalorização do tratamento explícito, porém, de maneira geral, constata-se uma tendência à não valorização

excessiva da explicitação da gramática. No que diz respeito à maneira como as regras foram evocadas no momento da produção de texto escrito (a sub-pergunta da primeira pergunta de pesquisa), constatei que a grande maioria das regras gramaticais foram evocadas de maneira implícita, isto é, sem verbalização de quaisquer regras, e a maioria delas estava relacionada a tempo ou aspecto verbais.

A resposta da segunda grande pergunta de pesquisa e suas duas sub-perguntas foi feita em cinco seções distintas. Inicialmente, fiz longa discussão sobre a reação dos participantes frente a uma abordagem de ensino de LE com base no conteúdo – nos chamados “cursos de conteúdo” (conforme definição de Madeira, 2005, p. 74). Os resultados, coletados através de quatro instrumentos, mostraram reação positiva àquele tipo de curso de LE. No Curso de Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa, apesar de haver, inseridas em cada capítulo, explicações sobre itens gramaticais e exercícios de rotinização, o interesse dos alunos era visivelmente maior nas discussões de outros assuntos relacionados, perceptível através do tempo destinado às discussões e das perguntas levantadas. O mesmo fato foi observado nas duas ofertas do curso “USA: The Building of a Culture”: os poucos momentos nos quais a gramática (aspecto sintático) foi discutida as discussões foram iniciadas por mim. Conforme ficou evidente nos relatórios produzidos pelo observador, as perguntas levantadas pelos alunos durante as aulas eram acerca do vocabulário, do conteúdo e da pronúncia. Essa discussão deixou também evidências de que as reações (afetiva e cognitiva) dos participantes frente aos materiais didáticos dos dois cursos – voltados prioritariamente ao conteúdo e só marginalmente à forma – foi positiva, conforme ficou constatado a partir dos dados coletados através de quatro diferentes instrumentos: observação feita pelos colaboradores, diários escritos por mim, depoimentos em entrevistas e da filmagem das aulas em fitas de vídeo-cassete. Era notável o interesse dos alunos tanto no conteúdo (no assunto) do livro quanto na adequada realização das tarefas ali propostas. No que diz respeito ao uso do glossário gramatical acrescido ao material didático na segunda oferta do curso sobre cultura estadunidense, os dados, coletados também através de quatro instrumentos, mostram que não houve quaisquer comentários, perguntas ou menção dos participantes àquela seção do livro durante as aulas. As únicas menções foram feitas por dois alunos, após minha pergunta nas entrevistas: um deles afirmou não ter tido tempo para consulta-lo e o outro afirmou tê-lo “folheado”.

Aproximando-se já do final deste trabalho, faço, no capítulo seguinte, um encerramento da discussão sobre esta investigação. Através de uma breve discussão sobre algumas das questões pontuais tratadas pela Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas, apontarei as limitações que surgiram na trajetória desta investigação e indicarei caminhos para a continuidade da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Um esboço

Chegando ao fim desta longa trajetória de investigação e tendo respondido as perguntas de pesquisa apresentadas no primeiro capítulo, faço, neste breve capítulo, uma discussão geral sobre os resultados deste trabalho. Exponho, de maneira resumida, o que se concluiu a partir da pesquisa e relaciono os resultados obtidos com a discussão feita na área de ensino de línguas da Lingüística Aplicada sobre a questão que se inter-relaciona com o tema principal: a opção por se ensinar ou não a gramática (normativa) de maneira explícita – mais especificamente, a sintaxe. Aponto também algumas limitações que observei e sugiro caminhos para a pesquisa.

1.1 Uma discussão conclusiva sobre os resultados e alguns comentários sobre limitações desta pesquisa.

Conforme mostrei no capítulo anterior, a análise e a discussão dos dados coletados para esta investigação mostraram uma variação de posicionamentos entre os participantes de diferentes níveis de proficiência em relação à relevância do enfoque explícito na gramática no contexto de ensino/aprendizagem de LE. Enquanto os principiantes tendem a se posicionar favoravelmente a um tratamento explícito da forma no processo de aprendizagem do novo idioma, os aprendizes de nível intermediário posicionam-se radicalmente contra esse tipo de tratamento e, entre os mais avançados, observa-se uma ligeira revalorização do ensino dos aspectos gramaticais de maneira explícita, em comparação com as posições dos intermediários. Porém, mesmo assim, os aprendizes mais proficientes não reconhecem o tratamento explícito da gramática como a parte mais relevante do processo de aprendizagem do novo idioma.

Essa classificação, no entanto, não deve ser tomada como uma categorização definitiva. Ou, melhor explicando, não é razoável afirmar que *haja* um tipo de aprendiz “categorizável” dentro do contínuo explícito-implícito. Embora os números aqui apresentados

confirmem fortemente essa tendência de classificação entre os alunos, são justamente esses números, que deixam as evidências tão claramente mostradas, e algumas pouquíssimas exceções dentro do quadro geral que fazem considerar também outras interpretações.

No que diz respeito à grande diferença de crenças entre os aprendizes iniciantes e os intermediários, a não valorização do ensino explícito da gramática por esse último grupo poderia ser interpretada como reflexo de um estágio no qual a aprendizagem do novo idioma se mostra de maneira mais pragmática, isto é, percebe-se melhor o bom êxito do empreendimento. É o momento no qual o processo de aprendizagem mostra, de maneira mais acentuada (e muitas vezes pela primeira vez) seu real objetivo: acesso a mais informação (conhecimento) e maior capacidade (e possibilidade) de comunicação. Chama a atenção o fato de que, apesar da valorização do ensino explícito da gramática pelos iniciantes, os resultados trazem indícios de que a grande maioria deles parece ter internalizados os principais preceitos das Teorias de Aquisição de Segunda Língua: crêem que se deve tentar adivinhar significados e que se deve tentar a comunicação, mesmo sem precisão lingüística. A valorização do ensino explícito da gramática pelos aprendizes iniciantes reflete, portanto, que, apesar da aparente internalização de alguns daqueles preceitos, a crença de que o tratamento explícito da gramática é parte importante no processo de aprendizagem ainda está presente no sistema de crenças deles. Retomarei essa discussão na seção seguinte a esta, para comentar agora algumas limitações neste trabalho e sugerir atenção a futuros pesquisadores às questões que causaram essas limitações.

Em primeiro lugar, vale ressaltar aqui que se justifica minha opção pelo uso do termo “aparente” ao me referir à compreensão dos preceitos das teorias de aquisição pois, conforme mostrei na discussão dos dados coletados, não se pôde concluir que todos realmente mostraram compreensão adequada de alguns daqueles preceitos. Assim, apesar de, no início deste trabalho, eu ter postulado ter havido uma atenção ao *discurso*, no relato de alguns dos alunos (embora poucos), não ficou muito claro que certas noções tenham sido adequadamente compreendidas.

Conforme mostrei na análise e discussão dos dados, algumas dentre as diversas referências feitas pelos participantes desta pesquisa aos termos “interação” e “interagir” não carregam o significado que se atribui a essa noção nas discussões da Educação e da Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas. Constatei posteriormente, no momento da análise dos dados – tanto nas entrevistas quanto nos relatos escritos – que

a menção repetida do termo “intereação” estava, na maioria das vezes, totalmente relacionada com a prática oral – simplesmente “conversação” – termo esse que freqüentemente é mencionado na mídia em oposição à noção de “gramática”, quando se discute aprendizagem de línguas. Ou seja, a menção daquele termo da maneira e no contexto que foi feita não parece refletir compreensão adequada da complexa (e fascinante) concepção vygotskyniana sócio-interacionista de ensino e de aprendizagem. Aliás, vale a indicação aqui de algumas discussões brilhantes para uma compreensão mais aprofundada dessa concepção: Oliveira, 1995; Forman & Cazden, 1985; Cole, 1985.

Mostrou-se também inadequada a compreensão de alguns (apenas dois) participantes sobre o real significado de ensino explícito e implícito dos aspectos formais da língua. Em duas ocasiões, no curso “Aspectos Gramaticais da Língua Inglesa”, os participantes cometaram, em tom de crítica, que nas escolas (de línguas) nas quais tinham aprendido o idioma o ensino da gramática predominava. No entanto, na discussão mais aprofundada sobre a abordagem e metodologia utilizada naquelas escolas, percebia-se que o ensino estava fundamentado em exercícios de substituição de estruturas, porém, sem abordar a gramática de maneira explícita. Nota-se que havia, por parte deles, certa incompreensão do que se entende por ensino explícito de gramática e prática de estruturas. Ou seja, parece que, para esses dois alunos, o ensino fundamentado na repetição e/ou na substituição de estruturas é concebido como equivalente a uma abordagem de ensino antiga, ou tradicional – como é freqüentemente visto o ensino de língua estrangeira embasado principalmente na gramática da língua-alvo¹⁰⁶.

Discuti nesta seção os resultados desta pesquisa e algumas questões relacionadas ao discurso. Creio ser válido (ou inevitável), então, encerrar esta seção com algumas observações relacionadas ao discurso. Afirmei que alguns participantes concebem o método audiolingual como tradicional. Na fala de outros, nas entrevistas, a palavra tradicional foi utilizada para se referir ao método gramatical. Uma respeitada autora/pesquisadora da Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas referiu-se à abordagem comunicativa já como “tradicional” (Doughty, 1998, p. 129). Cabe então uma pergunta: o que é tradicional? Ora, “conversação” não é necessariamente “moderno”, e nem tampouco ensinar gramática

¹⁰⁶ Vale lembrar aqui que, no início de cada curso, ao me referir à “gramática”, eu tinha em mente e deixei claro aos participantes que me referi “a gramática normativa, ou tradicional, baseada na explicação de regras gramaticais e com a qual a maioria deles provavelmente estivesse mais familiarizada – na verdade, a maioria deles jamais tinha tido contato com outro tipo de gramática, conforme as discussões na aula do curso de Aspectos Gramaticais, quando se discutia brevemente diferentes tipos de gramática (prescritiva, funcional e descritiva).

precisa ser tradicional. Aliás, é sempre bom ressaltar que praticar a abordagem comunicativa não significa simplesmente “não ensinar gramática”. Vai muito além disso.

1.2 Linguística Aplicada: discussões sobre o enfoque na gramática e as crenças trazidas pelos participantes desta pesquisa

Conforme mostraram os resultados deste trabalho de investigação, uma grande parte dos Aprendizes de LE participantes desta pesquisa tem internalizados alguns dos preceitos básicos das Teorias de Aquisição de LE, porém, uma parcela deles (principalmente os iniciantes) traz consigo a crença de que o enfoque explícito da gramática é necessário e relevante. Essa constatação poderia ser interpretada como uma aproximação da postura dos autores/pesquisadores que defendem a inclusão do tratamento da forma dentro de um ambiente de ensino comunicativo, entendido aqui como um no qual o significado¹⁰⁷ seja predominante (Doughty & Williams, 1998; VanPatten, 1996; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; White, 1998; Lightbown, 1998)¹⁰⁸. No entanto, não é exatamente isso o que os resultados deste trabalho de investigação mostraram. E nem tampouco a postura desses autores é necessariamente considerada por pesquisadores como uma de defesa da predominância no significado no processo de aprendizagem (Almeida Filho, 2006).

Entre os participantes desta pesquisa defensores do enfoque explícito na gramática, a maior parte deles iniciantes, não foram poucos aqueles que concordaram que se deve “começar” pela gramática. Ou seja, crêem que o ensino da gramática seja condição para que o significado seja compreendido; que deva predominar na fase inicial do processo de aprendizagem. Essa crença reflete uma visão que vai de encontro com a tendência do ensino de língua estrangeira, de maneira geral, pelo menos nas últimas três décadas. Mesmo entre os pesquisadores que defendem o tratamento explícito dos aspectos gramaticais da língua-alvo, reconhece-se que se deva iniciar pelo implícito; retomando aqui as palavras de Bialystok: *“A análise (do conhecimento) origina-se de representações implícitas e desestruturadas e as converte em uma forma cada vez mais explícita”*

¹⁰⁷ Lembro que, como pede a segunda pergunta de pesquisa, “o calibre da qualidade comunicativa” aqui implementado – ou o que se entende aqui como “mensagem e/ou significado” é ensino feito de maneira inteiramente contextualizada e com conteúdo, como os cursos que serviram de fonte de dados para esta pesquisa, que tinham temas definidos. Utilizo aqui a palavra “conteúdo” para me referir aos chamados cursos de LE de conteúdo, conforme Madeira, 2005.

(Bialystok, 1994, p. 561). Essa é também tendência no ensino de língua materna. Nas discussões atuais, nas quais se defende o ensino da língua através de gêneros textuais, a recomendação é semelhante: inicia-se e termina-se com produção de texto atentando ao contexto: produtores, destinatários e situação de comunicação. Os aspectos gramaticais são tratados no decorrer desse percurso, sem interferir nessa ordem de prioridades (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 98). E, é relevante mencionar aqui, essa tendência faz aproximar o ensino de LE do ensino de língua materna (Rojo, 2006). Aliás, essa valorização do implícito acima do explícito é, na verdade, uma tendência que se estende para além da aprendizagem de línguas: está relacionada à aquisição de saberes, de maneira geral. Conforme mostrei neste trabalho, na Psicologia Cognitiva a discussão sobre a construção do conhecimento tem direção que vai do implícito para o explícito através de um processo de redescritção da representação. Nas palavras de Karmillof-Smith: “um processo através do qual informações implícitas na mente transformam-se em conhecimento explícito *para a mente*” (Karmillof-Smith, 1995, p. 17-18).

Outra questão discutida na Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas, no que diz respeito ao ensino explícito da forma, e que (possivelmente) se veja refletida nos resultados desta pesquisa é a escolha do item gramatical a ser focado. A pesquisa vem mostrando que o tratamento explícito é eficiente *apenas* para os itens gramaticais *menos* complexos, enquanto os mais complexos só podem ser adquiridos com quantidade e saliência de insumo (Fotos, 1998; Williams & Evans, 1998; Madeira, 2003). As crenças dos participantes desta pesquisa do nível um de proficiência (princípios), aqueles que mais valorizaram o ensino da gramática no processo de LE, poderiam ser interpretadas como indício do resultado positivo da explicitação de itens gramaticais menos complexos. Entretanto, qualquer tentativa de categorização nesse sentido seria aqui prematura, já que os dados coletados para esta investigação não seriam válidos para garantir esse fato. No entanto, levando em consideração todo o contexto de pesquisa sobre a relação das crenças com o sucesso (ou fracasso) no processo de aprendizagem de LE, talvez seja relevante investigar uma questão relacionada. Os itens menos complexos são realmente compreendidos como resultado do ensino com alto grau de explicitude ou o enfoque explícito na gramática atende às expectativas dos iniciantes e, por isso, facilita a internalização daqueles itens? Essa pode ser uma sugestão para futuras pesquisas no campo de investigações sobre crenças.

1.3 Conscientização: uma ação no sentido de transformação de crenças

Ensino de gramática, exercícios, ensino tradicional, conversação, abordagem comunicativa. Essas são noções que permeiam o imaginário de professores e de aprendizes de LE, porém, nem sempre bem compreendidas e, não bem compreendidas possivelmente por falta de conscientização sobre como ocorre o processo de aprendizagem de LE.

Não faltariam exemplos do baixo grau de conscientização sobre como ocorre o processo de aquisição nos dados aqui analisados. No entanto, visando melhor exemplificar essa questão, vale retomar aqui o depoimento de M, um participante iniciante e bastante consciente, discutido repetidamente no capítulo anterior. Na entrevista, M fala sobre duas de suas professoras da faculdade. Sobre a professora de prática oral ele diz: *“como que eu posso explicar, Fábio...(a professora) meio que banaliza “Hi, how are you? Hi, Nice to meet you, vamos fazer de conta que estamos numa festa. Hi, how are you? Hi, nice to meet you.”* E sobre a professora de gramática, ele diz: *“não tem (contexto), não tá nada ligado a texto nenhum, ela chega na lousa e fala “hoje nós vamos ver pá-pá-pá [...] Daí faz a formulinha...”*. Nota-se, a partir desses comentários que, apesar de estar no início de seu processo de aprendizagem, existe um grau de conscientização sobre questões fundamentais relacionadas à aprendizagem de línguas, consciência adquirida, no caso desse participante, através do convívio com seus colegas da faculdade participantes do curso de extensão: professores e coordenadores de escolas de línguas. É produtivo ressaltar aqui que, quando se discute o aprimoramento do uso ou a compreensão mais aprofundada sobre o uso da linguagem como resultado de experiências que vão além da aprendizagem da língua, como no exemplo desse participante, a discussão faz aproximar, novamente, a aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira.¹⁰⁹

Mas, infelizmente, esse exemplo é uma exceção. O que se observa com maior frequência entre alunos e professores é uma falta de explicitação de conhecimentos sobre ensino/aprendizagem de línguas e, acima de tudo, sobre o real significado de linguagem e comunicação (Vieira-Abrahão, 2004, p. 132), conhecimento esse fundamental quando o objetivo é adquirir uma nova língua. Para professores de língua inglesa, serviria como instrumento para promover conscientização do aluno em relação à razão de se aprender um

¹⁰⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre essa questão recomenda-se a literatura na área de letramento: Ribeiro, 2003; Soares, 1989 e Madeira, 2005c.

novo idioma: aquisição de mais conhecimento, de maneira geral, e aumento de oportunidades de comunicação. Ou ainda, conscientização de que a aquisição de uma nova língua pode trazer também a aquisição de uma nova identidade, como vem se discutindo na literatura da Lingüística e da Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas e da Lingüística (Kumaravadivelu, 2005; Oliveira, 2004; Rajagopalan,1997; Rajagopalan & Silva, 2003).

A conscientização do aluno deveria, efetivamente, estender-se para além da discussão sobre a(s) maneira(s) como um novo idioma pode ser aprendido. Deveria envolver, desde o início, toda uma mudança de atitude em relação à aprendizagem da LE, sobretudo uma conscientização do que é ou não possível num determinado contexto de ensino/aprendizagem. Vi de perto essa realidade, por exemplo, num curso de Língua Inglesa numa faculdade de Administração de Empresas com especialidade em Comércio Exterior. Numa sala com aproximadamente 40 alunos, esperava-se dominar o idioma – nas modalidades falada e escrita – no período de dois anos, com uma aula semanal. Faltava ali reconhecer os princípios mais básicos do ensino instrumental¹¹⁰ (para fins específicos). Na verdade, estava ali refletida a falta de conhecimento básico sobre como se aprende um novo idioma; de uma das palavras-chave para a aprendizagem (ou aquisição) eficiente: quantidade.

Desse modo, a conscientização coloca-se como um movimento no sentido de esclarecer a alunos (e professores) sobre o que significa e o que envolve a aprendizagem (ou aquisição) de um novo idioma. Um movimento que, não raramente, visa a transformação de crenças trazidas sobre o processo de aprendizagem.

¹¹⁰ Para uma discussão mais detalhada e atual sobre o ensino instrumental de LE, ver Ramos, 2005; Moraes, 2005.

1.4 Fechamento

No começo tem que ter gramática.

Gramática é bom pra aprender certinho.

É importante, mas tem que ter conversação também.

O professor tem que saber gramática

Essas foram algumas das crenças trazidas por aprendizes sobre o ensino da gramática observadas neste estudo. São algumas das que professores e alunos trazem consigo sobre aprendizagem de língua inglesa. São, de certa maneira, diferentes daquelas apresentadas na abertura deste trabalho, apesar de alguns pressupostos permanecerem. Permanece, por exemplo, a noção dicotômica que freqüentemente se estabelece entre gramática e conversação, não (necessariamente) verdadeira. E, o que chama mais a atenção, permanece a visão de que se deva começar a aprender a língua-alvo por sua gramática – a valorização do enfoque na gramática pelos aprendizes iniciantes.

Constata-se, no entanto, que, embora exista a crença de que a gramática seja importante para se começar a aprender a língua, já se nota uma busca no sentido de procurar não assumir quaisquer posições radicais em relação à opção pelo tratamento explícito (ou não) da gramática – particularmente da sintaxe – da LE. Ou seja, parece haver um lugar (mesmo que pequeno) no sistema de crenças dos aprendizes para uma visão mais flexível do processo de aprendizagem, embora tenha ficado claro também que há necessidade, acima de tudo, de conscientização do aprendiz sobre o processo de aprendizagem de LE, e, de maneira geral, sobre língua e linguagem.

Observou-se neste estudo que parece haver disposição para uma ampliação de visão das questões que estão envolvidas no (complexo) processo de aquisição de um novo idioma, observação essa que, ao mesmo tempo, de forma direta ou indireta, leva à consideração de estilos diferentes e individuais de se aprender um novo idioma, questão relevante nesse processo (Putintseva, 2006). No entanto, essas visões e esses estilos individuais merecem investigações mais profundas. Em relação à ampliação de visão, merece ser investigado e/ou esclarecido sobre o que nela está de fato envolvido, para professores e aprendizes de inglês-LE. Da mesma forma, sobre estilos diferentes de aprendizagem, merece ser

investigado se o que se relata é o que se compreende, ou seja, se os discursos de participantes e pesquisadores vão na mesma direção.

Mas essas são questões para uma outra investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. P. Differences Between Belief and Knowledge Systems. **Cognitive Science**, n.3 p. 355-366.1979.
- ABRAHAM, R. G. & VANN. R. J. Strategies of unsuccessful language learners. **TESOL Quarterly**, vol. 24, n. 2. p. 177-198. 1990.
- ALLEN, L. Q. Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. **Foreign Language Annals**, n. 5, vol. 35. p. 508-519. 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Comunicação particular, na ocasião do 15 InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, PUC SP, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Comunicação particular no IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2006.
- _____. Gramática: para quê? Por quê? *Mesa-redonda* no “III Encontro: A Formação de Professores de Línguas Estrangeiras - O Ensino de Línguas Estrangeiras e as Novas Tecnologias”. USP – Universidade de São Paulo. 2005b.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2002. 75 p.
- _____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A *questão da instrumentalização lingüística*. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 1. p. 77-85. 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P., AZEVEDO, G., OSÓRIO, E. M. R. Agendas passiva e pró-ativa da pesquisa em Lingüística Aplicada nos programas nacionais de pós-graduação. Comunicação apresentada no VII CBLA – Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, São Paulo, 10-14 de outubro, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. & SCHMITZ, J. R. **Glossário de Lingüística Aplicada**. Campinas, Pontes. 1998. 277p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P., M. B. Alvarenga, D. Baghin, D. A . Consolo, J. B. C. Santos & N. Viana. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17. p. 67-97, 1991.
- ANDERSON, JOHN R. **Cognitive Psychology and its Implications**. W. H. Nova Iorque: Freeman and Company. 1990.
- ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, O. C. M. Qual a melhor idade para se aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**. n. 4, p. 11-26. 2001.

- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: A cognitive view**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston. 1978.
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education program. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge Univ. Press, 1990. p.215-226.
- BARCELOS, A. M. , VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças no processo ensino/aprendizagem e na formação de professores de língua estrangeira. Simpósio apresentado no 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, PUC SP, 2004.
- BARCELOS, A. M. , VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas: foco nos alunos Simpósio apresentado no 15º InPLA – Intercâmbio de pesquisa em Lingüística Aplicada, realizado na PUCSP, entre 26 e 28 de maio de 2005.
- BARCELOS, A. M. B. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1. p. 123-156. 2004.
- _____ Metodologia de investigação de crenças e representações sobre aprendizagem de línguas. Comunicação feita em simpósio no 13º IMPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, PUC SP, 2003.
- _____ Researching beliefs about SLA: a critical view. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA – New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003. p. 7-33.
- _____ Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v.1 n. 1. p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M., FREIRE, M. M. Caminhos conceituais e metodológicos para a identificação e interpretação de crenças/representações. Simpósio apresentado no 13º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, PUC SP, 2003.
- BARCELOS, A. M. , BATISTA, F. S. , ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, H. M. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores. 2004
- A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 37. p.61-81. 2001.
- BEALE, J. Is communicative language teaching a thing of the past? **Babel**, vol. 37, n.1. p. 12-16. 2002.
Disponível em http://www.jasonbeale.com/essaypages/clt_essay.html
- BECKER, M. A. Cognitivismo – visão histórica. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/~maria/cog00.htm> 1997. Acessado em: 24 out. 2000.

BENEDETTI, A . m. Variação lingüística e gerenciamento do erro: repensando a prática docenmte. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes. 2005. p. 126-134.

BERNAT, E. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. **TESL-EJ**, V.9, n. 1. 2005.
Disponível em <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a1.html>
Acesso em nov. 2005.

BERRY, D. C. Implicit and Explicit Learning of Complex Tasks. In: ELLIS N. (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994.

BIALYSTOK, E. - Representations and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition. In: Ellis N. (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994. p. 549-569

_____ The role of conscious strategies in second language proficiency. **Modern language Journal**, 65. p. 24-35. 1981.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. IN: FREIRE, M. M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. E BARCELOS A. M. F. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, p. 11-23.

BORG, S. Teachers, Researchers, and Research in TESOL: Seeking Productive Relationships. **TESOL Matters** Vol. 13 No. 3 2003.
Disponível em <http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-3-01.html>.
Acesso em 12 fev. 2006.

_____ Teachers' involvement in TESOL research. **TESOL Matters** Vol. 13 No. 2, 2003b. Disponível em <http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-2-02.html>
Acesso em: 23 set. 2005.

_____ Studying teacher cognition in second language grammar teaching. **System**, 27. p. 19-31, 1999.

BOSI, E. A opinião e o estereótipo. **Revista Contexto**, n.2, p. 97-104, 1987.

BERTOLI BRAGA, D. Comunicação particular feita no IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

BRAGA FERREIRA, H. L. - Gramática e Aquisição: A relação entre o Foco na Forma e a Aquisição de Língua Estrangeira em Situação Institucional. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRAGA NORTE, M. Self-access study. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.2, p. 145 - 169. 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira (PCN-LE): 5ª a 8ª série. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRINTON, D., SNOW, M. A., WESCHE, M. **Content-based second language instruction**. New York: Newbury House, 1989. 283p.

BROWN, C. Two windows on the classroom world: diary studies and participant observation differences. In: Larsen, P., Judd, E., e Messerschmitt, D. (org.) **On TESOL '84: a brave new world for TESOL**. Washington: Georgetown University Press. 1984. p. 55-62.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Nova Iorque: Addison Wesley Longman Inc. 2000. 352p.

BUZATO, K. M. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2001.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards & Schmidt (org.). **Language and Communication**. New York: Longman. 1983. p. 2-27

CARAZZAI, R. P. Crenças de professores de inglês sobre a gramática e o ensino de gramática. Trabalho apresentado no Simpósio "O papel da gramática no ensino de línguas." do 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, PUC SP, 2003.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em língua estrangeira de alunos de terceiro grau. **Crop**, São Paulo, n.1 , p.78-83, nov. 1994.

_____ Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro. Mimeo. 1993.

CASTRO, S. T. R. e DAMIÃO, S. V. O professor de línguas estrangeiras em contextos diversos: representações e auto-avaliação. Simpósio apresentado no 15º InPLA – Intercâmbio de pesquisa em Lingüística Aplicada, realizado na PUCSP, entre 26 e 28 de maio de 2005.

CHAFE, W. Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In: TANNEN, D. (org.). **Spoken and Written Language: Exploring Orality and literacy**. Norwood, New Jersey. 1984. p.35-54.

CHAFE, W. & D. Tannen. The Relation between Written and Spoken language. **Annual Review of Anthropology**, vol. 16, p. 338-407. 1987.

CHRISTISON, M. A. & KRAHNKE, K. J. Students Perceptions of Academic Language Study. **TESOL Quarterly**, 20, 1. p. 61-81. 1986.

CLARKE, M. A . & SILBERSTEIN, S. Problems, Prescriptions and paradoxes in second language teaching. **TESOL Quarterly**, vol.22 n. 4. p. 685-700, 1988.

COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH J. V. (Org.), **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press. 1985. p. 146-161.

CONSOLO A. D. NS/NNS teachers in ELT: A study on teachers views in Brazil. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa** n.4, p. 25-42, 1999.

_____ Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.29, p. 21-36. 1997.

_____ Postura sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 269-287..

CONSOLO, D. A., SIEBERT, E. C., MORAES, M. L. R. Contribuições do laboratório de línguas: a visão de alunos de línguas estrangeiras. Texto base de comunicação apresentada na XIV JELI – Jornada de Ensino de Língua Inglesa. 1998.

CONSOLO, D. A . & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Pesquisas em Lingüística Aplicada**. São Paulo: Editora Unesp. 2004. 183p.

COSTA, D. N. M. **Por que ensinar Língua Estrangeira na escola de primeiro grau**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1997.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learners beliefs. **System**, v. 23, n. 2. p. 195-205, 1995.

_____ Developing a course strategy for autonomy. **ELT Journal** 49, 3. p. 219-227. 1995b.

_____ Key variables in language learning: what do learners believe about them? **System**, 27. p. 435-441. 1999.

_____ 'Learner independence: reflecting on experience'. In: Reinders, H., Anderson, H., Hobbs, M. & Jones-Parry, J. (org.) *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne September p.2-8*. Auckland: Independent Learning Association Oceania. 2003.

DAMIANOVIC, M. C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2. p. 181-196. 2005.

DECOO, W. The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. **IRAL – International Review of Applied Linguistics**, vol. XXXIV/2 maio. P. 95-118. 1996.

DELL-HYMES, D. - On Communicative Competence. In: J. B. Pride & Holmes, J. (org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penquin. 1972. p. 269-293.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: D. C. Heath. 1933. 240p.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) Introduction. In: ____ **The landscape of qualitative research: theories and issues**. Londres: SAGE, 1998. p. 1-33.

DIAS, R. -Towards Autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. In: LEFFA, V.J. (org.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade. 1994.

DIAS, R. A incorporação de estratégias ao ensino aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua estrangeira – reflexões e experiências**. 1996. p. 137-160.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation – a literature review. **System**, v. 23, n. 2, p. 165 – 174. 1995.

DOLZ, J. E SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expansão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: ROJO, R. E CORDEIRO, G. L.. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.P. e APPEL G. (orgs.), **Vygotskian approaches to second language research**. Nova Iorque: Ablex Publishing Corporation. p. 33-56.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (org.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 301p.

DOUGHTY, C. Acquiring competence in a second language. In: BYRNES, H. **Learning foreign and second languages – perspectives in research and scholarship**. Nova Iorque: The modern language association of America. 1998. p.128-156.

DUTRA, D. P. , MELLO, H. Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino/aprendizagem de gramática. Trabalho apresentado no Simpósio “O papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras.”, do 14 InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. PUC SP. 2004.

_____. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores. 2004. p. 31-43.

DYKSTRA-PRUIM, P. Speaking, Writing, and Explicit knowledge: towards an understanding of how they interrelate. **Foreign Language Annals**, vol. 36, n. 1. p. 66-75. Março, 2003.

ELLIS, N. Implicit and Explicit Learning of Languages - an Overview. In: ____ (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994. p. 1-31.

ELLIS, R. **Instructed Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 1990. 240p.

_____ Teaching and research: options in grammar teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 32, n. 1. p. 39-60. 1998.

_____ **Instructed second language acquisition – a literature review**. Wellington: Research Division – Ministry of Education. 2005. 58p.

FELIX, A . *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNANDES, J., Ellis G., Sinclair B. Lerner training. Learning how to learn. In: CROOKALL, D. & OXFORD, L. R. **Simulation, Gaming, and Language Learning**. New York: Newbury House Publishers, 1990. p. 101-108.

FIAD, R. S. Comunicação particular feita no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas. 2004.

FORMAN, E. A., & CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH J. V. (Org.), **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press. 1985. p. 323 – 347.

FOTOS, S. Shifting the Focus from Forms to Form in the EFL classroom. **ELT Journal**, vol. 52/4, p. 301-307, 1998.

_____ Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. **Applied Linguistics**, vol. 14, n. 4. p. 385-407. 1993.

_____ Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. **TESOL Quarterly**, vol. 18, n. 2. p. 323-351 1994.

FOTOS, S. & ELLIS, R. Communicating about Grammar: A task-based Approach. **TESOL Quarterly**, vol. 25, nº 4, p. 605-628. 1991.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. 98p.

FREIRE, M. M. , VIEIRA-ABRAHÃO, BARCELOS, A.M.F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. (org.) Campinas: Pontes, 2005, 352p

FREITAS, M.A., Belicanta, C. I., Oliveira Correa, H. C. M. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 39 p. 47-67, 2002.

FREITAS, M. L. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, H. M. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores. 2004. p. 117-130.

GASPARINI, E. N. O mal-estar na Lingüística Aplicada ao ensino de língua estrangeira. Comunicação feita no 10º SILEL – Simpósio Nacional de Letras e Lingüística, realizado na Universidade Federal de Uberlândia. 2004.

GIMENEZ, T. Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado) Reino Unido: Lancaster University 1994.

GIMENEZ, T., Reis, S., Orte, D. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. **D.E.L.T.A.**, vol. 16, n.1, p.129-138, 2000.

GRAHAM J. G. & BEARDSLEY, R. S. English for specific purpose: content, language, and communication on a pharmacy course model. **TESOL Quarterly**, 20, p.227-245. 1986.

GREEN, M. J. Students attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment an effectiveness go together? **Modern Language Journal** 77, p. 1-10, 1993.

GREEN, P. & HECHT, K. - Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study. **Applied Linguistics**, vol. 13, nº 2, p. 168-184, 1992.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, p. 37-47, 2000.

HAUPTMAN, P. C., WESCHE, M. & READY, D. Second-language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa. **Language Learning**, 38. p. 433-461. 1988

HIPSHER, S. A. TESOL Teachers as International Managers. **The Internet TESL Journal**, Vol. XII, No. 3, Março 2006.

HIRSCH, E. D. Cultural literacy: What every American needs to know. New York: Random House. 1988. 272p.

HOLEC, H. The learner as a manager: managing learning or managing to learn. In: WENDEN, A. & RUBIN J. (orgs.) **Learners Strategies in Language Learning**. Prentice-Hall International (UK) 1987. p. 145-157.

HORWITZ, K. E. Using Student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, 18, nº4, p. 333-340. 1985.

_____ Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN J. (orgs.) **Learners Strategies in Language Learning**. Prentice-Hall International (UK) 1987. p. 119-129.

_____ The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **The modern Language Journal**, vol. 72, nº3. p. 283-294, 1988.

HUITT, G. W. - A Transactional Model Of The Teaching/Learning Process. Disponível em <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/mdl1lp.html> 1997.

HULSTIJN, J. A Comparison Between the Information-Processing and the Analysis/Control Approaches to Language Learning. **Applied Linguistics**, vol. 11, n. 1. p. 30-45. 1990

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. 192p.

IFA, S. Professores em pré-serviço e tecnologia: representações do ser professor. Trabalho apresentado no Simpósio "A inclusão de professores e alunos em ambientes de aprendizagem mediados pelo computador.", no 14^o InPLA. 2004.

JOHNSON, E. K. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching & teacher education**, v. 10, n. 4, p. 439-453, 1994.

JOHNSTONE, R. Research on teaching and learning:1999. **Language Teaching** julho, p. 141-162, 2000.

JONES, R. E. A consciousness-raising approach to the teaching of conversational storytelling skills. **ELT Journal**, **55/2**. p. 155-163. 2001.

JONES, T. Ten Ways to Turn Lessons into Games. **The Internet TESL Journal**, Vol. 6, No. 7, Julho 2005

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 5, n. 2, p. 191-204,1995.

KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA – New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003. 247p.

KARMILOFF-SMITH, A. - **Beyond Modularity. A Developmental Perspective in Cognitive Science**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 1995. 256p.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática. 1986. 144p.

KERN, G. R. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, vol. 28, nº1, p. 71-92. 1995.

KOCH, I.V. Comunicação particular feita no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas. 2004.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (org.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. 2003. p. 109-128.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: PergR, 1982. 202p.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.2, 39-96. 2005

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 25-37.

LAMB, T. **Publicação eletrônica** [AUTO-L]. Mensagem recebida por madeira@uol.com.br em 11 mar. 2006.

LARSEN – FREEMAN e LONG. M. H. **An introduction to second language acquisition research**. Nova York: Longman, 1992. 398p.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº17. p. 71-92, 1991.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 203-218.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford University Press. Hong Kong, 1993. 134p.

LIGHTBOWN, P. M. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (org.) - **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p. 177-196.

_____. Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21(4). P 431-462. 2000.

LONG, M. H. Task, group, and task-group interactions. **University of Hawaii working papers in ESL**. v. 8, n. 2. p. 1-28 1989.

_____. Input, interaction and second language acquisition. In: H. Winitz (org.) **Native language and foreign language acquisition**. 1981. p. 259-278.

LONG, M. H. & PORTER, P.A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **Tesol Quarterly**, vol. 19, n. 2. p. 207-228. 1985.

LONG, M. H. & ROBINSON, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. P. 15-41

LOPES, M. C. L. P. Representações sobre o papel do professor no contexto digital. Trabalho apresentado no Simpósio "A inclusão de professores e alunos em ambientes de aprendizagem mediados pelo computador.", no 14º InPLA. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1986. 100p.

LUNENBURG, F. & SCHMIDT, L. Pupil control ideology, pupil control behaviour and quality of school life. **Journal of Research and Development in Education**, n. 22, p. 35-44. 1989.

MADEIRA, F. A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto da precisão". Dissertação (Mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas) agosto de 2001.

_____ O ensino da forma — retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira". **Trabalhos em Lingüística Aplicada** nº 41. p. 105-118. 2003.

_____ A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto da precisão". **Revista Humanidades - série Letras** número 1. pp. 49-67. 2003b.

_____ Alguns Comentários Sobre As Modalidades De Uso Da Língua – Escrita, Fala e Escrita em Tempo Real". Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, 46(1). p.71-83. Jan./Jun. 2004.

_____ **Inglês e algo mais**. São Paulo: Ação Educativa & Editora Global. 2004b.

_____ Uma análise dos critérios dos professores na preparação de material didático para cursos de língua estrangeira de conteúdo. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** nº 44(1), p.73-87. 2005.

_____ Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa" **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n. 2. p. 17-38. 2005b.

_____ Letramento: novas tecnologias, novas práticas. **Revista da ANPOLL**, n. 18, p. 83-101. jan/jun 2005c.

_____ Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira". **Estudos Lingüísticos**, XXXIV. P. 350-355. 2005d. Disponível em:

< <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-sumario.htm> >
Acesso Em: 16 nov. 2005.

MAGALHAES BARATA, M. C. C. Descrevendo o processo de avaliar a partir do relato de experiências. Comunicação apresentada no Simpósio "Formação de Professores: Lingüística Aplicada ou Educação?", no 14º InPLA. 2004.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita. Conferência apresentada no I Encontro Nacional Sobre Língua Falada e Ensino, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994.

MARKEE, N. The diffusion of innovation in language teaching. **Annual Review of Applied Linguistics**, 13. p. 229-243. 1993.

MCLAREN, I.P.L. , GREEN, R.E.A. & MACKINTOSH, N. J. - Animal Learning and the Implicit/Explicit Distinction. In: ELLIS N. (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994. p. 313 – 332.

MENEGHINI, C. M. A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A. E VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Pesquisas em Lingüística Aplicada. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distancia para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. **Linguagem e Ensino**, vol. 9, n. 1. p. 129-158. 2006.

MITCHELL, R. Anniversary article. Applied linguistics and evidence-based classroom practice: the case of foreign language grammar pedagogy. **Applied Linguistics**, 21 (3). P. 281-303. 2000

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 192p.

_____ Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematizando os construtos que têm orientado a pesquisa. Conferência pronunciada na abertura do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, São Paulo, 10-14 de outubro de 2004.

MORAES, M. G. A trajetória didático-pedagógica do “inglês instrumental” na UNICAMP: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teóricos metodológicos e ideológicos na formação de professores de língua inglesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 44 (1) p. 9-18. 2005

MUNBY, H. The Place of Teachers’ Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. **Instructional Science** 11, p. 201-225. 1982.

NESPOR, . The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 19, n. 4, 317-328. 1987.

NEVES. M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturas ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de lingua estrangeira – reflexões e experiências**. 1996. p. 31-40

NIICOLAIDES, C. S. Ingles no contexto de Hong Konh: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 155-172..

NICOLAIDES, c. Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Aprendizagem e

Autonomia”, do VII CBLA – Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, São Paulo, de 10 a 14 de outubro de 2004.

NICOLAIDES, C. e FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. **The ESpecialist**, vol. 23, n. 1. p. 75-99. 2002.

NORRISH, J. Resenha feita da obra de Braj Kachru: “The other tongue”. **ELT Journal**, vol. 48/3. p. 281-284. 1994

ODLIN, T. **Perspective on Pedagogical Grammar**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994. 350p.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIEIRA-ABRAHÃO, H. M. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores. 2004. p. 45-59.

OLIVEIRA, M.K. de O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos CEDES**, 35. p. 9-14. 1995.

OLIVEIRA, P. D. O Ensino de Inglês e a construção da identidade cultural: a prática da linguagem no desenvolvimento da competência discursiva do aluno da escola pública. Comunicação apresentada no 10º SILEL - Simpósio Nacional de Letras e Lingüística, na Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2004.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. IN: In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 134-153.

_____ Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127. 2006.

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

PARADIS, M. - Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory. In: ELLIS N. (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994. p. 393-420.

PARIGI, J. P. Language learning: something is funny about it. **English Teaching Forum**, v. 16, n. 1, p. 39-40, 1978.

PERINA, A. A.As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios. Trabalho apresentado no Simpósio “A inclusão de professores e alunos em ambientes de aprendizagem mediados pelo computador.”, no 14º InPLA. 2004.

PICA, T. Subject-Matter Content: How Does It Assist the Interactional and linguistic Need of Classroom Language Learners? – **The Modern language Journal**, 86, 1, p. 1-19. 2002.

POSNER, G. F., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W. & GERTZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, 66, p. 211-227. 1982.

POSSENTI, S. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

PRABHU, N. S. There is no best methyod – why? **Tesol Quarterly**, vol. 24, n. 2. p. 161-176. 1990

PUTINTSEVA, T. The Importance of Learning Styles in ESL/EFLThe **Internet TESL Journal**, Vol. 7, No. 3, Março 2006.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications to ELT. **ELT Journal**, Vol. 58/2. p. 111-117. Abril 2004.

_____ Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the controversy over ‘new/non-native Englishes’. **Journal of Pragmatics**. Vol. 27, n. 2. p.225-231. 1997.

RAJAGOPALAN, K. e SILVA, F. L. A (eds.) **Lingüística Que Nos Faz Falhar - Investigação Crítica**. São Paulo: Parábola. 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 109-124.

RAMPTON, B. Popular culture in the classroom. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Pontes: Campinas, 2005. p. 85-103.

REYNALDI, M. A . A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.

RIBEIRO, V.M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. 287p.

RIBEIRO, V. M., MONTENEGRO, F. (Orgs.) **Nossa escola pesquisa sua opinião**. Global: São Paulo. 2002.

RICHARDS, J., PLATT, J. , PLATT, H. - **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Longman, Singapure, 1992, 423p.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press, 1994. 220p.

RICHTER, M. G. Pedagogia de Projeto: da gramática à comunicação. *Linguagem & Ensino*, n. 6, vol. 1. Jul/dez. p. 129-179. 2003.

RIFKIN, B. Revisiting beliefs about foreign language learning. **Foreign Language Annals**, vol. 33, n. 4. p. 394-420. 2000.

ROJO, R. Privação sofrida e leveza de pensamento. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "Políticas de Linguagem", do VII CBLA – Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, São Paulo, de 10 a 14 de outubro de 2004.

_____. Palestra dada em sala de aula, no curso Planejamento de Cursos e Produção de Material Didático, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, em 17/04/2006.

RUBIN, J. E THOMPSON, I. **How to be a More Successful Language Learner**. Boston: Heinle & Heinle. 1994. 128p

RUMELHART, D. E. - Schemata: the building of blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. BRUCE, B. C, & BREWER, W. F. (orgs.) **Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education**. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SADALLA, A . M. F. A. , SARETTA, P., ESCHER, C. A . Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. F. A. (orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002. p. 93-112

SALES CARVALHO, V. C. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

SCHMITZ, J. R. As Associações Estaduais de Professores de Língua Estrangeira no Brasil. Mesa-redonda no XXI JELI – Jornada de Ensino de Língua Inglesa. Maio 2005.

_____. Gramática: para quê? Por quê? *Mesa-redonda* no "III Encontro: A Formação de Professores de Línguas Estrangeiras - O Ensino de Línguas Estrangeiras e as Novas Tecnologias". USP – Universidade de São Paulo. 2005b.

SIGNORINI, I. Pesquisa em linguagem na contemporaneidade. Participação em Mesa Redonda no 11º SETA - Seminário de Teses em Andamento. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 17, 18 e 19 de Outubro de 2005.

_____. Comunicação particular feita no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas. 2004.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. **Applied Linguistics**, vol. 11, n. 2. p. 159-169. 1990.

SHOHAMY, E. Evaluation of learning outcomes in second language acquisition – a multiplism perspective. In: BYRNES, H. **Learning foreign and second languages – perspectives in**

research and scholarship. Nova Iorque: The modern language association of America. 1998. p. 239-261.

SILVA, M. I. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso. Dissertação apresentada ao Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. 2000.

SILVA, M. A. Aquisição da LE: o alemão. In: VIII Seminário de Lingüística Aplicada da UFBA, Salvador, 2005.

SOARES, M. **Letramento – Um tema em três Gêneros** – Belo Horizonte: Autêntica. 1989. 128p.

SOLIGO, A. F. Contribuições da Psicologia Social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002. p. 143 – 160.

SPODARK, E. The changing roles of the teacher: a technology-enhanced, student centered lesson on French fashion. **Foreign language Annals**, vol. 34, n. 1, p. 46-51 2001.

STEINER, E. Systemic functional linguistics and its application to foreign language teaching. **Estudios de Linguística Aplicada**, n. 26. p. 15-27. 1997.

STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching.** Hong Kong: Oxford University Press. 1992. 404p.

STEVICK, E. W. **A way and ways.** Massachusetts: Newbury House Publishers Inc. 1980. 304p.

STOTT, N. Helping ESL Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations. **The Internet TESL Journal**, Vol. 7, No. 11, Novembro 2001

SVALBERG, M-L, A. & CHUCHU, H.F. Are English and Malay worlds apart? Typological distance and the learning of tense and aspect concepts. **International Journal of Applied Linguistics**, vol.; 8, n. 1. p. 27-60. 1998.

SYSOYEV P. V. Integrative L2 Grammar Teaching: Exploration, Explanation and Expression. **The Internet TESL Journal**, vol. 5, n. 6. 1999.

Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Sysoyev-Integrative.html>. Acesso em 23 jan. 2006.

TARDIN CARDOSO, R. C. Algumas ponderações sobre o jogo fora e dentro da sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 37. P. 83-99. 2001.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE.** Tese (Doutorado em lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2000.

TELLES, A. J. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática psicológica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 34. p. 79-92. 1999.

_____ Metaphors as coalescences of teachers' beliefs of language, their students and language teaching. **Letras**, PUCCAMP, 16 1/2. p. 86-115. 1997.

_____ Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.4, n.2. p. 57-83. 2004.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, 50/1. p. 9-15. 1996.

TOWELL, R & HAWKINS, R. - **Approaches to Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters. 1994. 292p.

TRUSCOTT, J. Noticing in second language acquisition: a critical view. **Second Language Research**, 14/2. p. 103-135. 1998

VANPATTEN, B. - **Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition**. Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1996. 177p.

_____ Explicit instruction and input processing. **Studies in Second language Acquisition**, n. 15, vol.2. p. 225-244. 1993.

_____ Cognitive characteristics of adult second language learners. In BYRNES, H. Learning foreign and second languages – perspectives in research and scholarship. Nova Iorque: **The Modern Language Association of America**. 1998. p. 105 – 127.

VARONIS, E. M. & GASS, S. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, vol. 6, n. 1. p. 71-90. 1985.

WARSCHAUER, M. Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning. In: CLAY, M. (org.) **Practical applications of educational technology in language learning**. Lyon: National Institute of Applied Sciences. 1998.

VIANNA, N. A. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, mimeo. 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, H. M. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 37. p.61-81. 2001.

_____ Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ____ Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores. 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., PAIVA, V.L.M.O., GOMES, L. F. Formação de professores: olhando para o futuro. Mesa Redonda apresentada no XXI JELI – Jornada de Ensino de

Língua Inglesa, UNISO – Universidade de Sorocaba, 2005.

WENDEN, L. A. Lerner Development in Language Learning. **Applied Linguistics**, 23/1, p. 32-55. 2002.

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN J. (org.) **Learners Strategies in Language Learning**. Prentice-Hall International (UK) 1987. p. 103-114.

_____ Helping language learners think about learning. **ELTJournal** Volume 40/1. p. 3-12. 1986

_____ Metacognitive Knowledge and Language Learning. **Applied Linguistics**, 19/4, p. 515-537. 1998

_____ An introduction to Metacognitive Knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, 27. p. 435-441. 1999.

WENDEN, L. A. & RUBIN J. (org.) **Learners Strategies in Language Learning**. Londres: Prentice-Hall International 1987.

WHITE, J. Getting the Learner's Attention: A Typographical Input Enhancement Study. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (orgs.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p.85-113.

WILLIAMS, J. & EVANS, J. What Kind of Focus and on Which Forms? In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. (org.) Cambridge - Cambridge University Press, 1998. p. 139-155.

WINTER, B. & REBER, A. S. - Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages. In: ELLIS N. (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994. p. 115-146.

XAVIER DOS SANTOS, V. Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira. **Linguagem & Ensino**, n. 5, vol. 2. p. 141-164. 2002.

Disponível em: http://atlas.ucpel.tche.br/~poslet/v5n2/h_entrevista.pdf

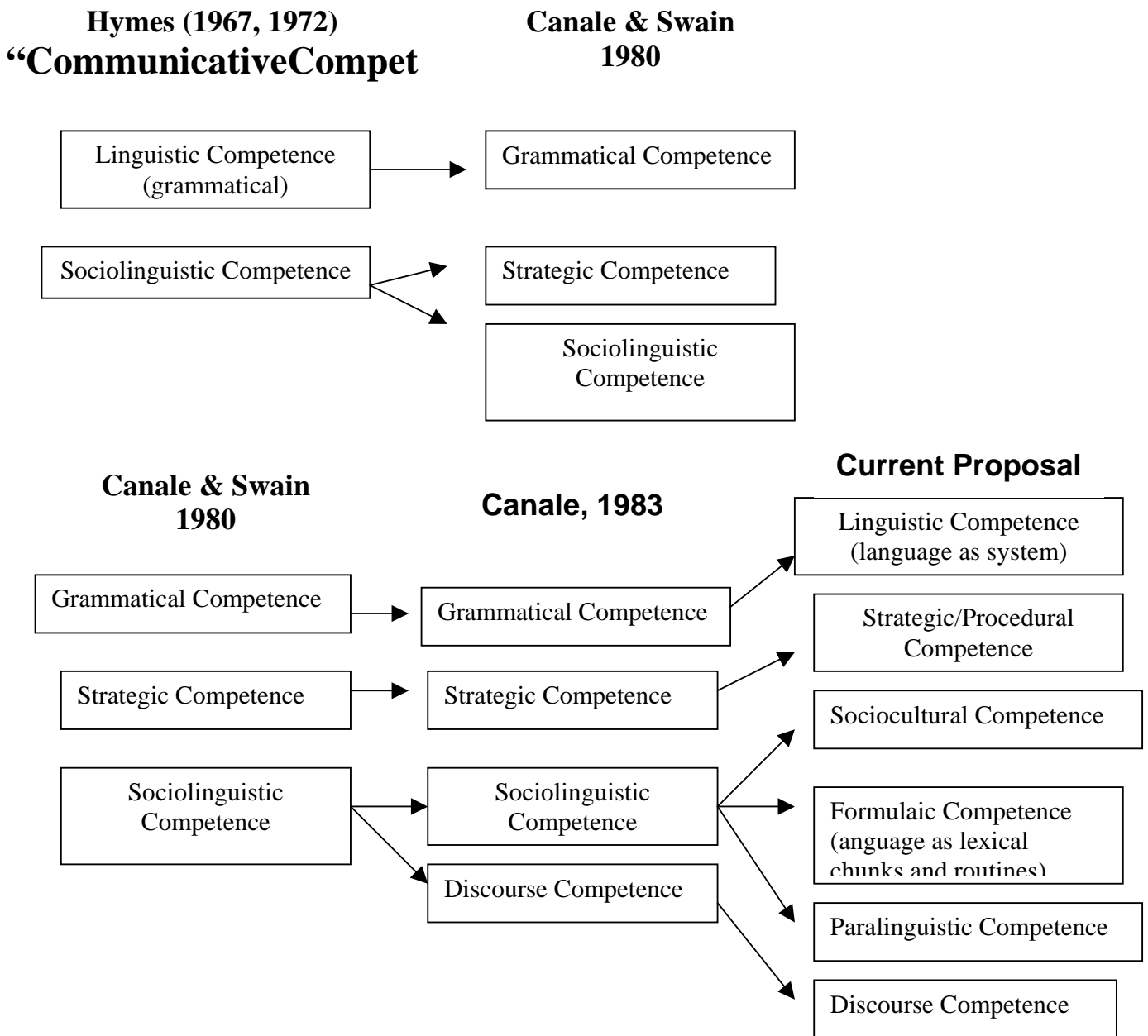
YANG, Y. Teaching Adult ESL Learners. **The Internet TESL Journal**, Vol. XI, No. 3, Março 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - Versões originais dos textos das figuras

Figura 1a

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE



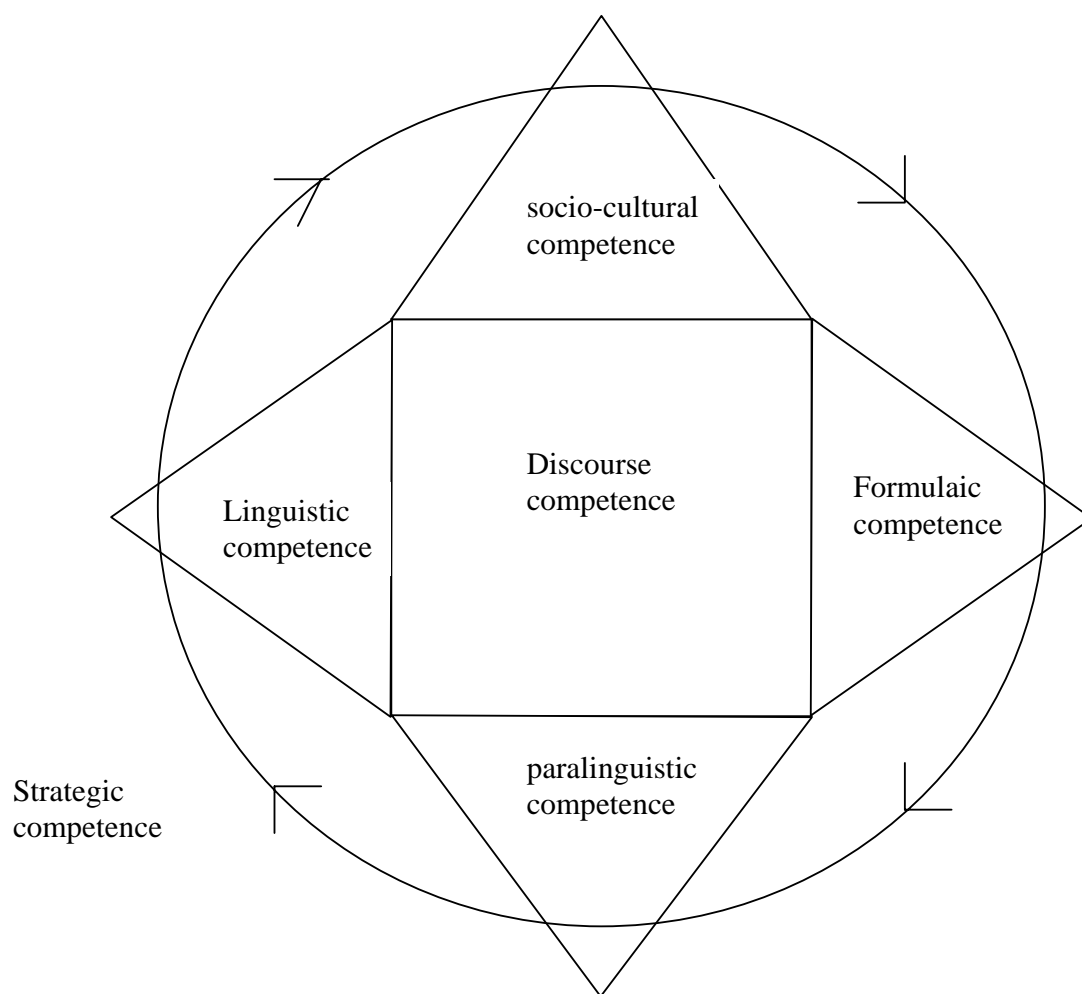


Figura 2: **Model of Information Processing**

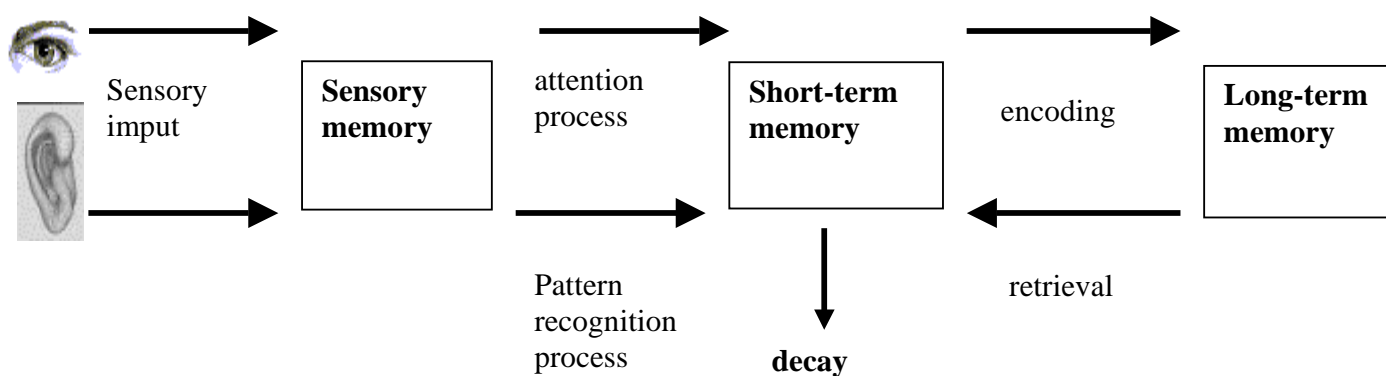


Figura 3: A Transactional Model of the Teaching/Learning

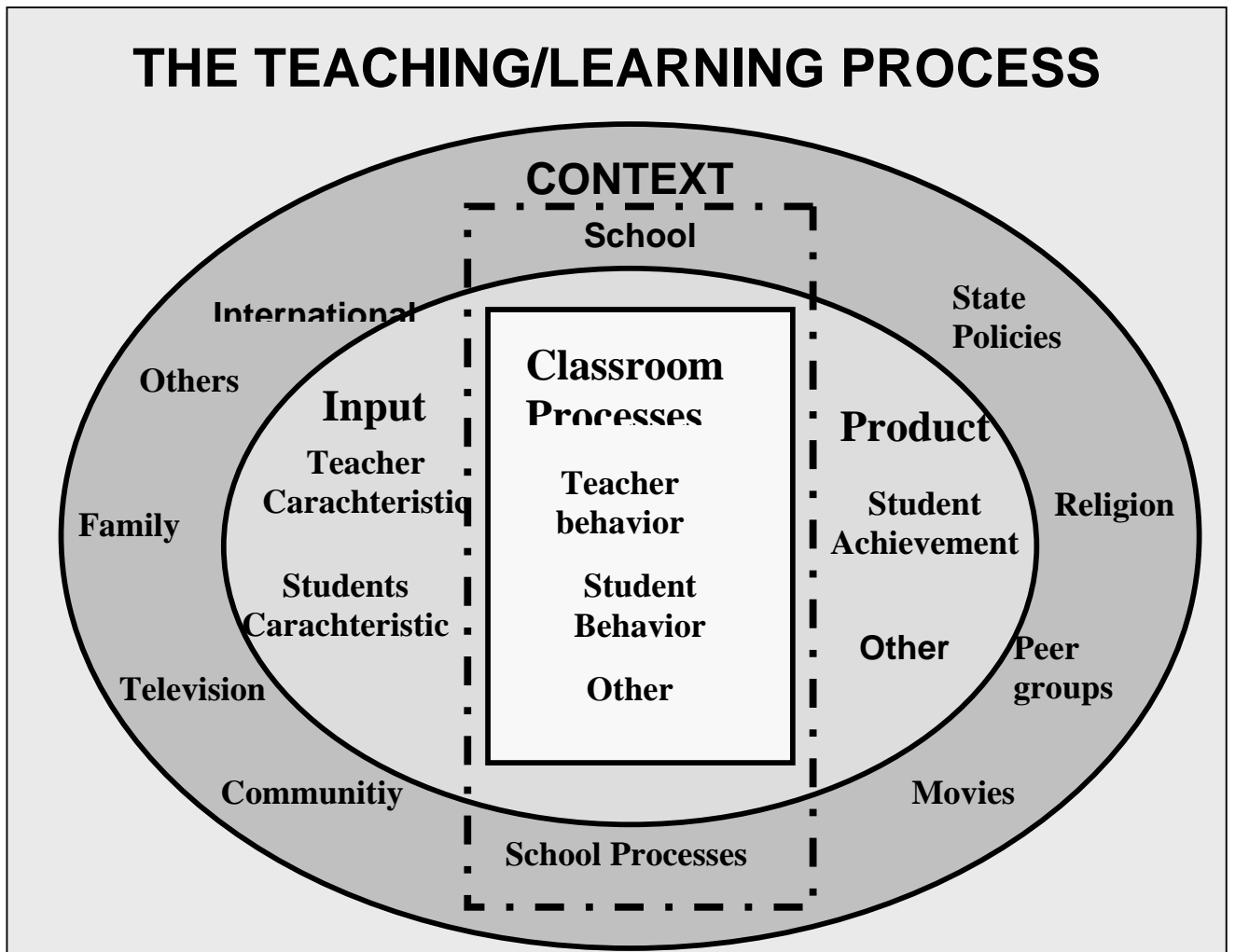


Figura 4 – Possible models of Representational Redescription

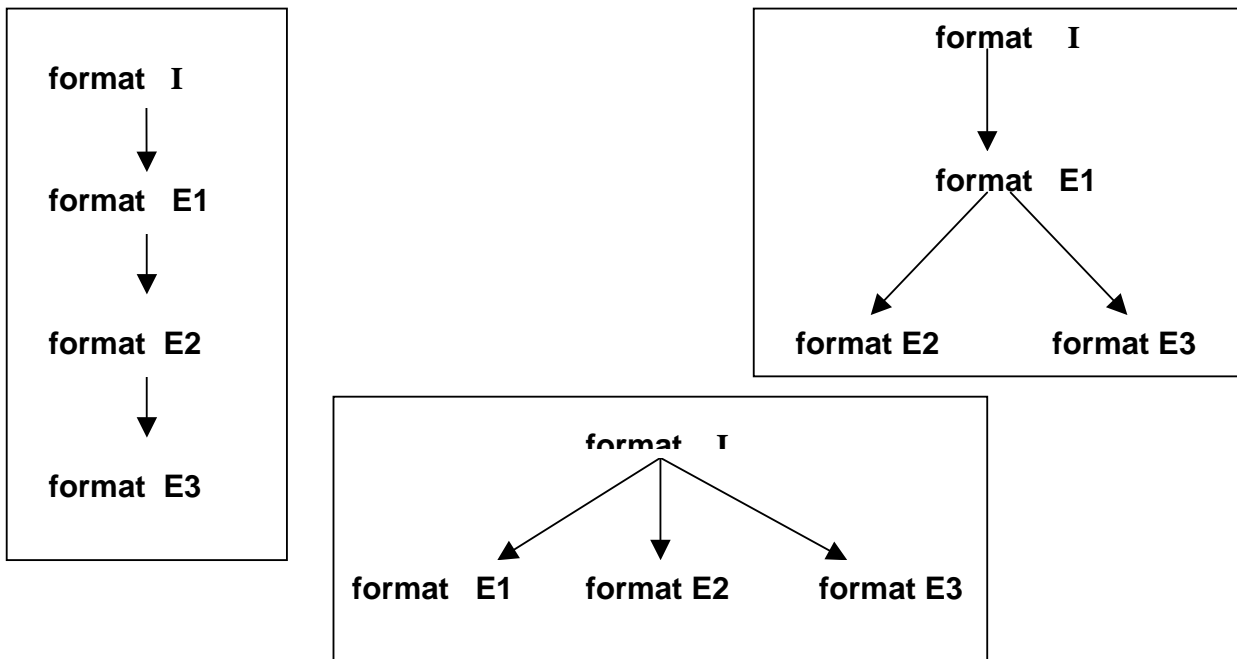
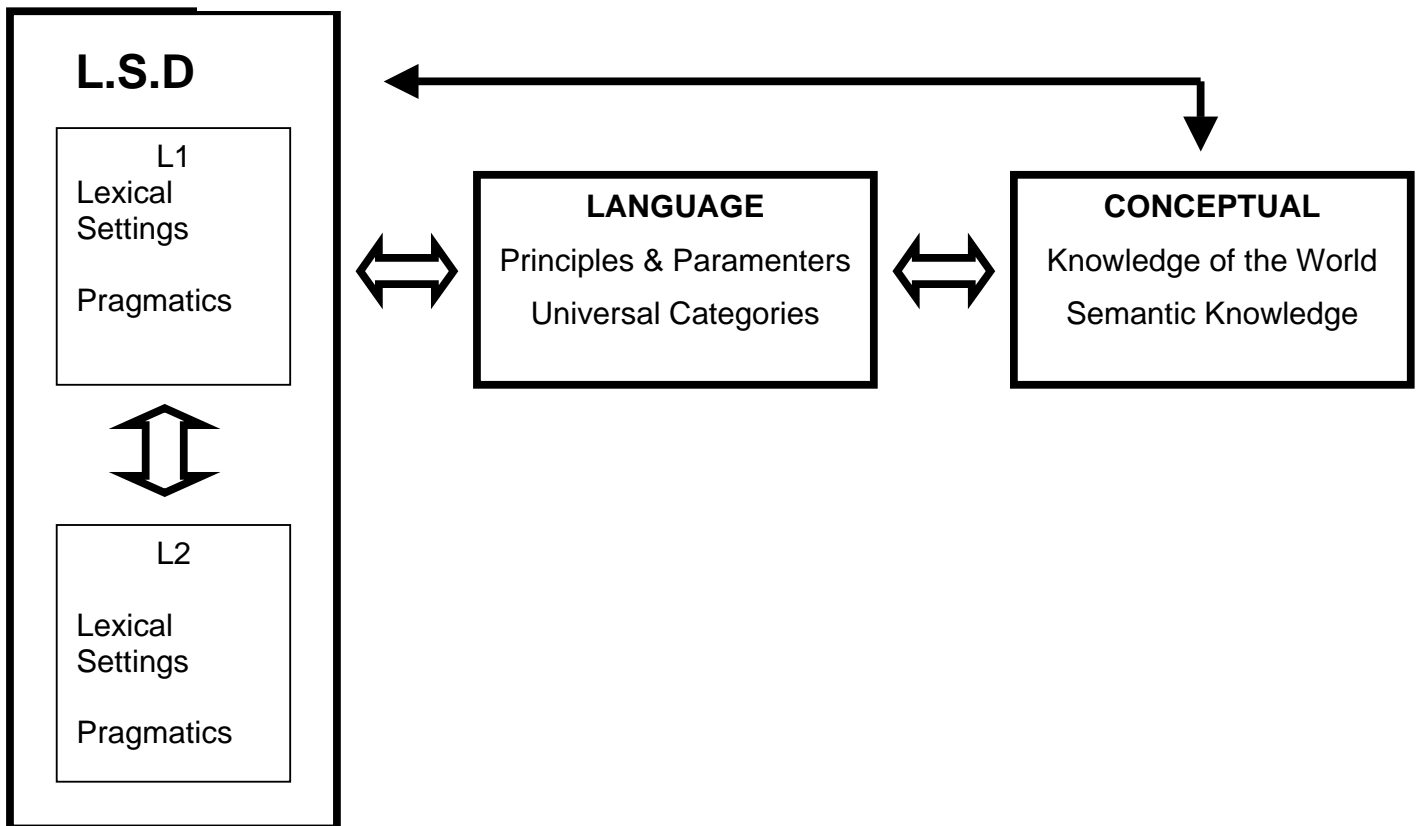


Figura 5: Model of interacting knowledge sources



ANEXO 2 - Guia para avaliação de proficiência oral

Versão original do guia para a avaliação de produção oral do Conselho Estadunidense para o Ensino de Línguas Estrangeiras (ACTFL - American Council for the Teaching of Foreign Languages)

ACTFL guidelines: Speaking - Novice

General Description

The Novice level is characterized by the ability to communicate minimally with learned material.

Novice-Low

Oral production consists of isolated words and perhaps a few high-frequency phrases. Essentially no functional communicative ability.

Novice-Mid

Oral production continues to consist of isolated words and learned phrases within very predictable areas of need, although quantity is increased. Vocabulary is sufficient only for handling simple, elementary needs and expressing basic courtesies. Utterances rarely consist of more than two or three words and show frequent long pauses and repetition of interlocutor's words. Speaker may have some difficulty producing even the simplest utterances. Some Novice-Mid speakers will be understood only with great difficulty.

Novice-High

Able to satisfy partially the requirements of basic communicative exchanges by relying heavily on learned utterances but occasionally expanding these through simple recombinations of their elements. Can ask questions or make statements involving learned material. Shows signs of spontaneity although this falls short of real autonomy of expression. Speech continues to consist of learned utterances rather than of personalized, situationally adapted ones. Vocabulary centers on areas such as basic objects, places, and most common kinship terms. Pronunciation may still be strongly influenced by first language. Errors are frequent and, in spite of repetition, some Novice-High speakers will have difficulty being understood even by sympathetic interlocutors.

ACTFL guidelines: Speaking--Intermediate

General Description

The Intermediate level is characterized by the speaker's ability to:

- create with the language by combining and recombining learned elements, though primarily in a reactive mode
- initiate, minimally sustain, and close in a simple way basic communicative tasks
- ask and answer questions.

Intermediate-Low

Able to handle successfully a limited number of interactive, task-oriented, and social situations. Can ask and answer questions, initiate and respond to simple statements, and maintain face-to-face conversation, although in a highly restricted manner and with much linguistic inaccuracy. Within these limitations, can perform such tasks as introducing self, ordering a meal, asking directions, and making purchases. Vocabulary is adequate to express only the most elementary needs. Strong interference from native language may occur. Misunderstandings frequently arise, but with repetition, the Intermediate-Low speaker can generally be understood by sympathetic interlocutors.

Intermediate-Mid

Able to handle successfully a variety of uncomplicated, basic, and communicative tasks and social situations. Can talk simply about self and family members. Can ask and answer questions and participate in simple conversations on topics beyond the most immediate needs; e.g., personal history and leisure time activities. Utterance length increases slightly, but speech may continue to be characterized by frequent long pauses, since the smooth incorporation of even basic conversational strategies is often hindered as the speaker struggles to create appropriate language forms. Pronunciation may continue to be strongly influenced by first language and fluency may still be strained. Although misunderstandings still arise, the Intermediate-Mid speaker can generally be understood by sympathetic interlocutors.

Intermediate-High

Able to handle successfully most uncomplicated communicative tasks and social situations. Can initiate, sustain, and close a general conversation with a number of strategies appropriate to a range of circumstances and topics, but errors are evident. Limited vocabulary still necessitates hesitation and may bring about slightly unexpected circumlocution. There is emerging evidence of connected discourse, particularly for simple narration and/or description. The Intermediate-High speaker can generally be understood even by interlocutors not accustomed to dealing with speakers at this level, but repetition may still be required.

ACTFL guidelines: Speaking--Advanced

General Description

The Advanced level is characterized by the speaker's ability to:

- converse in a clearly participatory fashion
- initiate, sustain, and bring to closure a wide variety of communicative tasks, including those that require an increased ability to convey meaning with diverse language strategies due to a complication or an unforeseen turn of events
- satisfy the requirements of school and work situations, and
- narrate and describe with paragraph-length connected discourse.

Advanced

Able to satisfy the requirements of everyday situations and routine school and work requirements. Can handle with confidence but not with facility complicated tasks and social situations, such as elaborating, complaining, and apologizing. Can narrate and describe with some details, linking sentences together smoothly. Can communicate facts and talk casually about topics of current public and personal interest, using general vocabulary. Shortcomings can often be smoothed over by communicative strategies, such as pause fillers, stalling devices, and different rates of speech. Circumlocution which arises from vocabulary or syntactic limitations very often is quite successful, though some groping for words may still be evident. The Advanced-level speaker can be understood without difficulty by native interlocutors.

Advanced Plus

Able to satisfy the requirements of a broad variety of everyday, school, and work situations. Can discuss concrete topics relating to particular interests and special fields of competence. There is emerging evidence of ability to support opinions, explain in detail, and hypothesize. The Advanced-Plus speaker often shows a well-developed ability to compensate for an imperfect grasp of some forms with confident use of communicative strategies, such as paraphrasing and circumlocution. Differentiated vocabulary and intonation are effectively used to communicate fine shades of meaning. The Advanced-Plus speaker often shows remarkable fluency and ease of speech, but under the demands of Superior-level complex tasks, language may break down or prove inadequate.

Versão adaptada do guia para a avaliação de produção oral do Conselho Estadunidense para o Ensino de Línguas Estrangeiras:

Iniciante

- Palavras isoladas e/ou frases simples e comuns (ex.nome, idade, local de onde é)
- Comunicação limitada a palavras soltas ou algumas frases bastante simples, com pausas longas entre palavras ou pequenas frases. Difícil de ser compreendido por falantes nativos.
- Consegue compreender/expressar frases bastante simples e/ou recombina elementos. Consegue (arrisca-se a) fazer alguma perguntas, com palavras aprendidas. Mostra leve sinal de espontaneidade – só sentenças aprendidas (sem adaptação ou construção de sentenças para a situação). Comete erros e é de difícil compreensão

Intemediário

- Inicia e sustenta tarefas comunicativas básicas.
- Tem maior vocabulário.
- Faz mais combinações e/ou recombinações de elementos,
- Pergunta e responde questões com linguagem com pouca elaboração de linguagem, mantém conversa básica, porém com muita precisão lingüística.
- Observa-se interferência da língua materna em estruturas e vocabulário.
- Capacidade de interagir e negociar significados
- De maneira geral, pode ser compreendido.
- Pausas menores
- Competência discursiva

Avançado

- Competência discursiva
- Aceitável grau relativamente baixo de precisão
- Pouca / quase nenhuma inibição na produção de linguagem,
- Inicia tópicos e expressa-se com certa fluência¹¹¹

¹¹¹ Entende-se aqui fluência como a capacidade de expressão sem interrupção do texto ou sem longas pausas.

ANEXO 3 - Questionários

(Versão original do BALI (Beliefs About Language Learning Inventory), aplicado para os alunos do curso “USA: THE BUILDING OF A CULTURE”, em sua primeira oferta)

The Beliefs About Language Learning Inventory Below are beliefs that some people have about learning foreign languages. (BALLI)

Read each statement and then decide if you:

1. strongly agree
2. agree
3. neither agree nor disagree
4. disagree
5. strongly disagree

There are no right or wrong answers. We are simply interested in your opinions. Mark each answer on the special answer sheet. Questions 4 and 15 are slightly different and you should mark them as indicated.

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language. 1 2 3 4 5
2. Some people have a special ability for learning foreign languages. 1 2 3 4 5
3. Some languages are easier to learn than others. 1 2 3 4 5
4. English is:
 - 1 a very difficult language
 - 2 a difficult language
 - 3 a language of medium difficulty
 - 4 an easy language
 - 5 a very easy language

5. I believe that I will learn to speak English very well. 1 2 3 4 5
6. People from my country are good at learning foreign languages. 1 2 3 4 5
7. It is important to speak English with an excellent pronunciation. 1 2 3 4 5
8. It is necessary to know about English-speaking cultures in order
to speak English. 1 2 3 4 5

9. You shouldn't speak anything in English until you can say it correctly. 1 2 3 4 5

10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one. 1 2 3 4 5

11. People who are good at mathematics or science are not good

- at learning foreign languages. 1 2 3 4 5
12. It is best to learn English in an English-speaking country. 1 2 3 4 5
13. I enjoy practising English with the Americans I meet. 1 2 3 4 5
14. It's OK to guess if you don't know a word in English. 1 2 3 4 5
15. If someone spent one hour a day learning a language how long would it take them to speak the language very well?
- 1 less than a year
 - 2 1-2 years
 - 3 3-5 years
 - 4 5-10 years
 - 5 You can't learn a language in 1 hour a day
16. I have a special ability for learning foreign languages. 1 2 3 4 5
17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words. 1 2 3 4 5
18. It is important to repeat and practice a lot. 1 2 3 4 5
19. Women are better than men at learning foreign languages. 1 2 3 4 5
20. People in my country feel that it is important to speak English. 1 2 3 4 5
21. I feel timid speaking English with other people. 1 2 3 4 5
22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on. 1 2 3 4 5
23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar. 1 2 3 4 5
24. I would like to learn English so that I can get to know Americans better. 1 2 3 4 5
25. It is easier to speak than to understand a foreign language. 1 2 3 4 5
26. It is important to practice with cassettes or tapes. 1 2 3 4 5
27. Learning a foreign language is different from learning other academic subjects. 1 2 3 4 5
28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language. 1 2 3 4 5
29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job. 1 2 3 4 5
30. People who speak more than one language are very intelligent. 1 2 3 4 5
31. I want to learn to speak English well. 1 2 3 4 5
32. I would like to have American friends. 1 2 3 4 5
33. Everyone can learn to speak a foreign language. 1 2 3 4 5
34. It is easier to read and write English than to speak and understand it. 1 2 3 4 5

Versão do questionário BALLI traduzido para a língua portuguesa e modificada, com supressão de alguns itens.

BALLI* - INVENTÁRIO DE CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
***Beliefs About Language Learning Inventory**

Estão colocados abaixo algumas crenças que algumas pessoas têm sobre a aprendizagem de línguas. Leia cada afirmação e posicione-se escrevendo os números equivalente com o que você pensa:

- (1) concordo fortemente
- (2) concordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) discordo
- (5) discordo fortemente

Não há resposta certa ou errada. O interesse aqui é simplesmente na sua opinião. As questões 4 e 15 são ligeiramente diferentes, siga as instruções.

(LE = Língua Estrangeira)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Crianças aprendem uma LE mais facilmente. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2- Algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender uma nova língua . | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3- Algumas línguas são mais fáceis de aprender que outras. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4- Inglês é uma língua: | | | | | |
| 1 muito difícil | | | | | |
| 2 difícil | | | | | |
| 3 de dificuldade média | | | | | |
| 4 fácil | | | | | |
| 5 muito fácil | | | | | |
| 5- É muito importante falar uma LE com uma pronúncia excelente. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6- É necessário conhecer a cultura do povo falante da língua que você estuda para falar esta língua. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7- Você não deve dizer nada na língua até que você consiga dizer corretamente. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8- É mais fácil para quem já sabe uma LE aprender outra. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9- É melhor aprender uma LE no país em que ela é falada. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10- É bom adivinhar quando você não sabe uma palavra na LE. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

11- Se alguém passasse uma hora por dia aprendendo uma LE, quanto tempo demoraria para ele se tornar fluente?

- 1 menos de um ano
- 2 1 - 2 anos
- 3 3 - 5 anos
- 4 5- 10 anos
- 5 não é possível aprender com uma hora por dia.

12 - Aprender uma LE é mais uma questão de aprender muitas novas palavras do vocabulário.

5 4 3 2 1

13- É importante repetir e praticar muito.

5 4 3 2 1

14- Se te deixarem cometer erros no começo da aprendizagem será difícil supera-los mais tarde.

5 4 3 2 1

15- A parte mais importante da aprendizagem é aprender a gramática

5 4 3 2 1

16- É importante praticar no laboratório de línguas.

5 4 3 2 1

17- É mais fácil falar do que entender uma LE.

5 4 3 2 1

18- Aprender uma LE é diferente de aprender outras matérias escolares.

5 4 3 2 1

19- Aprender uma LE é, basicamente, uma questão de traduzir do português.

5 4 3 2 1

20- É mais fácil ler e escrever do que falar e entender.

5 4 3 2 1

21- Pessoas que são boas em matemática e ciência não são boas em línguas.

5 4 3 2 1

22- Qualquer pessoa pode aprender uma LE.

5 4 3 2 1

ANEXO 4 - Roteiro de entrevista

1. O que você achou da experiência de aprender inglês com enfoque na cultura?
E o modo como a gramática foi abordada?
Sentiu falta da gramática?

2-Mesmo considerando a curta extensão do curso, você acha que evoluiu na aprendizagem do inglês? Algum aspecto lingüístico que tenha aprendido?

(perguntas feitas apenas para os participantes do curso "USA: THE BUILDING OF A CULTURE)

3. Você consultou o apêndice gramatical? Quantas vezes, que freqüência? Lembra o que consultou?
Por que consultou? (necessidade, curiosidade)

4. Fez os exercícios propostos?

5 Como você acha que se aprende melhor (de acordo com o que respondeu no questionário)Lembra de algo que tenha aprendido com a gramática? O Que?

6 Como se aprende melhor: exercícios, repetição, respondendo questões, praticando – usando a língua sem aprender gramática ou fazer exercícios?

7 Quando você escreve, como é o procedimento que você adota:
- Você vai corrigindo a gramática à medida que escreve?
Ou Você faz uma revisão quando acaba de escrever tudo?

ANEXO 5 - Roteiro para a observação das aulas

ALUNOS MOSTRANDO FEIÇÃO DE DÚVIDA

-demonstração de feição de dúvida seguida de pergunta ao colega

- João
(número de perguntas)

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

-demonstração de feição de dúvida seguida de pergunta ao colega

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

-demonstração de feição de dúvida não seguida de pergunta

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

PERGUNTAS FEITAS PELOS ALUNOS EM RELAÇÃO:

ao vocabulário

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

à gramática

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

ao conteúdo (assunto tratado)

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

AUTO-CORREÇÕES DOS ALUNOS NO MOMENTO DE EXPOSIÇÃO ORAL:

reformulação da fala com <u>correção de gramática</u> - - - - - - - - - - - -	reformulação da fala com <u>correção do vocabulário</u> - - - - - - - - - - - -	fala continuada sem interrupção para reformulação - - - - - - - - - - - -	interrupção fala sem reformulação continuada - - - - - - - - - - - -
---	---	---	--

USO DO GLOSSÁRIO GRAMATICAL

Menção de algum aluno sobre o glossário gramatical contido no livro ou consulta individual do glossário
-
-
-
-
-
-

Comentário e/ou pedido de ajuda sobre os exercícios extra-aula propostos contidos no glossário gramatical no livro
-
-
-
-
-
-

ANEXO 6 – Transcrição de entrevistas (um total de três)

nível 1

XXXX, deixa eu ver seu questionário aqui.. Ah, você vai... o seu e o da sua amiga (inaudível) aprendizagem. Sua amiga falou que aprendeu tudo na Inglaterra quando ela foi lá, certo?

Você tá fazendo faculdade, né?

A - Isso. Eu tô fazendo faculdade.

P - E você já aprendeu antes da faculdade em algum outro lugar.

A - Então, eu fazia aquele de ginásio embora tenha sido numa escola particular.

P - Na escola de inglês mesmo, não?

A - Não. Tô fazendo de 4 meses pra cá com uma professora...

P - Particular

A - Particular.

P - Ah, tá, e você tá achando legal?

A - Eu tô achando legal mas eu pude analisar bem, de acordo com o questionário que tá fora.

P - Por que? Como é que é?

A - Muitos exercícios de fixação, mesmo com ela que poderia...

P - Que fixação? Repetição e tal?

A - Repetição, faz exercício. Porque nós começamos desde o começo mesmo porque faculdade...

P - Zero.

A - Faculdade não dá base nenhuma, né. Pelo menos a minha.

P - É, assim mesmo. Que faculdade que você faz mesmo?

A - Faço (escola) em Jundiaí.

P - Ah, eu conheço a XXXX, não é?

A - Isso. Ela é uma ótima professora mas os alunos não cooperam no sentido de querer aprender mesmo, sabe. "Ah, você tá falando em inglês? Ah, fala em português."

P - É. Ela tenta falar em inglês, ela começa a falar em inglês, é?

A - Exatamente. Ela quis já iniciar isso mas a minha turma tem uma resistência.

P - Ah, todo mundo tem. Agora você então... você tá fazendo com a sua professora particular e não tá achando legal, por que isso? Por que tem muito exercício gramatical?

A - É!

P - Que você acha que é legal, então? O oposto disso o quê?

A - Porque eu pude perceber aqui, que aqui você fala e eu pude perceber as concordâncias, os verbos que ela pedia pra eu fazer, pra eu treinar, os vários tipos, na conversa eu pude perceber, entendeu?

P - Humm.

A - Eu não precisei ficar fazendo um monte de exercício...

P - De exercício igual, repetindo aquilo, né.

A - De copiar 5 linhas, né. Eu pude perceber dentro de um diálogo, de um contexto.

P - Humm.

A - E não era assim. Mesmo na faculdade...

P - É, você não tinha exercício, tipo... e esse você achou que não era legal, né porque não tinha contexto?

A - Então mas é que eu não sabia do outro jeito, né.

P - Ah tá.

A - Eu não...

P - Tá, você só conhecia o outro jeito, né.

A - Eu não conhecia desse jeito, de diálogo e...

P - Então, na suas aulas de inglês você falou que às vezes tem um texto, às vezes só exercício, na faculdade e com a professora, com os dois?

A - Isso.

P - Na faculdade é igual também?

A - Porque a XXXX é responsável pela gramática...

P - Ah, tá.

A - . e tem também a produção oral - tem a produção escrita e a produção oral - mas mesmo com a XXXX não tem, não tá nada ligado a texto nenhum, ela chega na lousa e fala "hoje nós vamos ver pá-pá-pá," talvez por falta de tempo, né.

P - Não, talvez a área dela é essa mas não precisa ser assim também, né. Agora, ela vai falar assim "hoje vamos aprender o passado dos verbos," é esse tipo de coisa, né?

A - Daí faz a formulinha...

P - E tem uma professora de oral, não?

A - Tem uma outra professora de oral.

P - Que ela faz na aula?

A - Ela... então, também... eu conversando com a G (uma aluna do mesmo curso) - ela é assim ela quer fazer, a gente percebe, tem situações reais mas... ai, como que eu posso explicar, Fábio... meio que banaliza "Hi, how are you? Hi, Nice to meet you, vamos fazer de conta que estamos numa festa. Hi, how are you? Hi, nice to meet you." Diferente do que foi aqui.

P - Por que? Aqui a gente falou no geral?

A - Porque aqui foi natural!

P - Ah, mas você não falou nada também por que? Por que você não sabia ou porque tem vergonha?

A - Tenho vergonha.

P - Mas você sabia as situações, você conseguiria falar se... então, se você tem vergonha, não é uma coisa legal, é uma falha um tanto quanto do professor. Então, ou você falou do início que você não queria falar, tal, e eu te deixei lá numa boa.

A - Mas lá é dividido em três... lá na faculdade é dividido em três níveis, então quem tá comigo não sabe tanto quanto eu.

P - Ah, tá. Mesmo quando você tava em grupinho aqui você não falava inglês também?

A - (Em dúvida) Lá...

P - Aqui. Na minha aula, com um grupinho com a XXXX, com o pessoal.

A - Falo, falo.

P - Ah, você falava inglês aqui?

A - Com elas, assim, num grupinho, porque é o grupinho que eu conheço, as meninas que eu sei...(ri).

P - Aqui, com a XXXX no meu curso eu digo. Você falava, né?

A - Isso.

P - Ah, legal. E só não falava, assim, natural na sala porque você já falou que você sabia menos, tal, você não ia ficar se expondo pra todo mundo a tua vergonha.

A - (Rindo) Não.

P - É, e pro professor também.

A - Eu já sou tímida por natureza.

P - É você é quietinha, já notei. Vai precisar nessa hora que você vai saber. E então você acha que a gramática vale muito... o jeito que a XXXX ensina vale muito pouco na verdade?

A - (Enfática) Vale! É importante!

P - Pra que?

A - Ah, eu acho que é importante.

P - Pra aprender inglês? É importante pra que?

A - Ai, de repente, assim...ela é importante pra você escrever, pra você aprender mas, assim, eu percebi que eu aprendo mais com coisa, assim sabe verdadeira, não com fórmula.

P - Você acha?

A - Eu acho que sim.

P - Não sei, aí você tem que rever. Tudo bem, você tá falando isso, é legal, tal, mas na minha aula você não falou muito aí.

A - Eu não falei mas eu aprendi.

P - Como você sabe? Você (palavra incompreensível) aprendeu a falar?

A - Não a (enfática) falar mas eu aprendi, assim, eu aprendi a, sabe, assim, algumas coisas, eu aumentei meu vocabulário, é diferente. Assim, lá eu aprendi, eu não aprendi a falar, eu aprendi - se você pedir pra eu escrever: fale sobre the pilgrims, eu vou escrever pra você usando todas aquelas fórmulas.

P - Uh uh.

A - Às vezes eu vou até esquecer de algumas porque...

P - Humm.

A - ...não foi bem...assim, é importante as aulas da XXXX, gosto muito, ela é uma super professora.

P - Mas você não acha que é o jeito certo de... não adianta muito pro aluno.

A - Não sei se tem jeito certo!

P - Não, sei, você acha que não adianta muito só a gramática, você acha, sem contexto, né?

A - É!

P - Não, você pode falar, imagina, pode falar: "gosto, não gosto, acho que não vale nada, você não tenha vergonha de... isso a gente tá vendo aqui, entendeu?

A - Não, mas...

P - Então, você acha que não serve pra muito, pra aprender na verdade, só a gramática sozinha?

A - Só a gramática, não.

P - E a XXXX - você falou que a XXXX dá só gramática, certo?

A - Só gramática.

P - Então.

A - Talvez um texto, sabe, junto com a gramática, aí, sim, as fórmulas depois fazem sentido.

P - Primeiro com texto?

A - Com texto. Não, assim, a frase já.

P - Uh uh. Tá. E..

A - As question tag, por exemplo.

P - Sozinho, sem...

A - Sozinho, sem um texto.

P - Humm.

A - Eu pude perceber isso agora!

P - Humm.

A - Não foi...antes pra mim tava tudo certo.

P - É. É, mas é assim mesmo. Depois talvez comece a ajudar pra você aprender. Você escreveu aqui: "exercícios não eram feitos a partir de situações reais e sim por exercícios de fixação." Por isso você não gostava da sua professora particular, né? Você ainda tem aula

com ela?

A - Eu tenho.

P - Ah, muda então.

A - Eu vou ter que mudar.

P - Muda.

A - Ou então conversar, né, sei lá.

P - É, mas aí não sei porque você tem aula... você estuda de manhã ou a noite em Jundiaí?

A - A noite em Jundiaí, trabalho a tarde na prefeitura, sou professora e eu faço aula, fazia aula, algumas horas antes, duas horas antes.

P - Da faculdade?

A - Da faculdade, é.

P - Porque... Bom, entra em contato comigo de e-mail, por e-mail, sei lá. Eu dou aula em Jundiaí uma vez por semana, eu vou lá dar aula na (uma fac popular), a gente pode marcar aula, se você precisar.

A - Ah, é?!

P - É. Toda quarta - feira eu vou pra lá. Entra que horas na faculdade?

A - 19:30

P - Você tinha que ter aula das 17:30 as 19:30, assim?

A - Uh uh.

P - É.sei lá, me liga, manda por e-mail que de repente a gente pode...fazer umas aulas. Eu vou toda quarta-feira pra lá.

A - Porque eu não conversava com ela.

P - É?

A - Era mais gramática.

P - Você tá a fim mesmo de conversar, de fazer a coisa contextualizada, por isso, esse é o meu estilo, daí que você fez um curso de conteúdo aqui, né, aprendendo inglês junto com a história dos Estados Unidos, né. Então, era isso. (Lembrando-se de outra pergunta) E repetição, você acha que ajuda

fazer exercício, só repetir também?

A - Ó, acho que não.

P - Não, né. Legal. Deixa eu ver... isso aqui que eu tava vendo, isso aqui. Aqui, ó, você falou que repetir e praticar muito não ajuda, tá certo. Então, você tá coerente com a sua resposta, super coerente aqui. E aí eu perguntei aqui: "a parte mais importante é vocabulário?" e você achou que nem sim nem não.

A - Não. Não só vocabulário porque só com vocabulário eu vou fazer o que com word, table, precisa...

P - Precisa formar,tem que saber formar frase, né, claro. Você falou que se os alunos erram no começo vai ser difícil pra aprender certo? Não, você não concorda com isso também, né? Depois pode mudar, tá certo.

A - É! Depois muda.

P - Ah, legal, você tá super no caminho certo, viu. Os seus conceitos aqui tão super certos. (Citando o questionário) "É importante praticar com cassete e fita?" "Sim." Pra que, você acha?

A - Listen.

P - Pra que? Pra entender ou pra pronúncia, pra que?

A - Ah, eu acho que a pronúncia e até pra entender. Eu gosto muito de estar fazendo alguma coisa em casa e colocar a fita, às vezes eu nem presto atenção, às vezes o meu pensamento, assim...

P - Só deixa tocando lá.

A - É, mas fico mais, assim, familiarizada com as palavras. (Professor diz algo indicando que tem de encerrar a entrevista)

P - Ah, legal, M.. Você tá no caminho certo. Você já pensa do jeito que tem que se pensar mesmo, é por aí mesmo.

A - (Como se estivesse agoniada) Mas eu não saio do lugar! Eu quero aprender, eu vejo essa gente que conversa, que fala, que...

P - Olha, XXXX, é assim mesmo... (fim da entrevista)

nível 2

P - você já estudou inglês.. você **é fluente**, né? você fez o que? No nível o que, na sua ficha?

A - No começo eu coloquei 3.. mas depois eu fiquei um pouco intimidada e coloquei 2... 2+

P - Dois mais.. (risos)... legal.. você dá aula, né?

A - Isso, de port e inglês.. em escola pública..

P - Em escola publica e tá fazendo la na PUC, né

A - Pública e privada, viu?

P - É.. e você aprendeu onde?

A - Ah, eu fiz vários cursos... interrompi em diversas situações, né

P - e com gramática, você aprendeu?

A - Eu acho importante a gramática... assim, não foi o único meio que eu aprendi não... mas tem.. tem um grande fundamento no que eu aprendi

A - A base foi.. gramática

P - Vc... o que você aprendeu foi

A - Foi a gramática

P - O que você aprendeu foi a partir da gramática?

A - Foi a partir da gramática

P - você viajou, já?

A - Não. eu tive até uma oportunidade, que eu tive que abrir mão, por que aconteceu... no momento errado na minha vida

P - Agora, então você ... e o curso que você dá, na escola, você ensina com gramática, né?

A - Depende da .. da escola. então, por exemplo, na privada, eu tenho que dar a apostila, seguir a apostila.. e o método.. e quantidade, vamos dizer que você trabalha com a quantidade, né... e a pública não. então você tem que ver outros resultados... depende da turma, tem.. tem crianças assim que.. que nunca tiveram acesso á língua.. não sabe ne... nada, nada nada.. e ficam ali... anos e anos comentando sobre o verbo to be... então se você não sai um pouco daquilo.. ah...regional, por exemplo, se você leva uma musica... ah, nos não gostamos de rock.. Então eles nunca nem ouviram... Não prestaram a atenção pra saber se gostam ou não

P - Então, agora você... Se você tivesse que começar um curso, agora. Você ia procurar um curso que tivesse gramática?

A - Não

P - Não?

A - Não... Não necessariamente. é, por que to voltada assim pra outras coisas, assim por exemplo....

P - Agora então, pra quem tá *começando* você acha que tem que ter gramática?

A - Pra quem tá começando...depende pra que que a pessoa queira, o curso.. sabe, se ela tem intenção de fazer uma viagem rápida... se ela só quer fazer essa viagem, quer se comunicar de uma forma assim... resumida com algumas pessoas, ela deve procurar um tipo de curso...se ela quer pra vida.. Pra cursos, como mestrado, por exemplo, eu acho que tem

outras visões... Outros cursos dirigidos pra isso. Por exemplo, eu tenho uma grande é... curiosidade qto ao inglês instrumental. Eu conheço uma pessoa que.. Nunca fez curso de inglês, prof de história, tá defendendo tese, e entrou no curso de instrumental e tá adorando, tá achando assim o máximo...

P - É?

A - Então depende.

P - Aonde?

A - Na PUC... Ele faz na puc em SP.. e é um cara assim que não tinha noção..do inglês... aí ele veio comentar comigo assim e falou nossa, que legal, que bacana.. é um cara que não tem afinidade com inglês.. detesta, até... então você veja esse outro lado... acho que depende. Qual é a finalidade do curso, para você ? O que você deseja com esse curso? Eu acho que eu aprendi. Quando o eu falo de gramática eu aprendi a longo prazo, da forma mais dolorida assim, sabe? Tinha pouco tempo, não tinha muita grana, aquele cursinho era o mais próximo, então era ali que eu ia fazer.. aí quando o eu achei que eu sabia muuuuito, eu fiz um teste de nível em outro lugar...

P - Mas era um curso de língua inglesa

A - De língua inglesa Eu fiz o. (escola)... e aí eu cheguei até o High Inter . nossa! Eu falo muito bem! Foi a minha...

P - E aí tinha gramática?

A - Tinha.. foi a minha grande frustração... Por que...

P - Pq você achava que você falava...

A - É, muito.. eu achava que tava preparada.. não tinha noção., assim... mundial da coisa...

Aí fui fazer um teste de nível. Na USP, e a moça.olha, delicadamente, olha.. você vai ter que voltar pro básico 2, por que .. você confunde um pouco o verbo no passado, e isso, e aquilo...tá certo... aí voltei, fiz mais 1,5 lá...o que eu aprendi naquele ano e meio .. nossa... Era só ao sábado. Mas aí era com uma pessoa que tava estudando ali, era. Muita gramática, muita gramática, exercícios, exercícios, exercícios, e se não entregasse, você ficava fora. Por que a aula seguinte era uma continuidade. Então aquilo me forçava um pouquinho mais... Eu acho que. Pedia mais...

P - E não tinha gramática?

A - Tinha gramática tinha gramática

P - Ah então você acha importante...

A - Eu acho. Eu acho... Eu acho que não é o único meio, que, por exemplo..

P - Mas tem que ter, você acha..

A - Tem que ter. Não é o único meio... quando o eu falo que não é o único meio, , eu admiro crianças que eu dou aulas, que tem serias dificuldades por exemplo em português.. e me pedem ajuda.. aí quando o eu vejo em inglês se saem super bem... por que aquilo já tá embutido... Eu dava aula pra um garoto que falava alemão.. Aí. ele tinha dificuldade em inglês..Aí o que acontecia.. ele falava assim, ah, essa palavra em alemão é tal coisa.. em inglês deve ser tal coisa... e até mencionou a palavra meal... eu falei como você sabe? Ah, eu suponho.. eu acho que...então aquilo era legal pra ele, e foi muito bom pra mim, né, por que eu não sabia nada em alemão... e continuei sem saber, por que...

P - Bom, era isso que a gente queria saber, o que você acha da gramática.... Você acha que é importante e. tem que ter no começo

A - Eu acho que tem que ter, senão fica uma coisa muito jogada.. a não ser

P - E depois pára?

A - Não...eu acho que .. deve ser um processo contínuo... eu acho que assim.. a gramática, ela te situa... né.. ela te situa dentro da língua.. olha.. você tá falando sobre o que? É passado, presente, futuro... ou.. qual é a colocação real das palavras, não forma escrita

P - E aí você acha que precisa gramática para isso...

A - Vc.. você precisa... senão foca aquela coisa... ah... comunicar, mas comunicar ate que ponto, eu vou ser bem aceito, sem essa gramática.. colocando de uma foram... irregular, por exemplo.. você pode ser aceito, você pode ser entendido.. mas até que ponto? Entendi...ok...

(nível 3)

P - OK, xxxx. Você falou que estuda inglês, né, na faculdade.

A - Não.

P - No XXX, não?

A - Não. Eu não estudo inglês.

P - Você não estudou?

A - É, eu fui pra Inglaterra.

P - Ah, mas antes de ir pra Inglaterra você fez curso de inglês aqui, não?

A - Não.

P - Foi lá sem saber nada?

A - É. Com o básico que eu sabia da escola mas é verbo to be.

P - É mas lá você estudou inglês ou você foi morar lá?

A - Inglês.

P - Estudou inglês?

A - É.

P - E quando você estudou lá... você estudava num curso de inglês?

A - É

P - Tinha gramática mas tudo era falado em inglês?

A - (Concorda) Uh uh.

P - Você sentiu alguma falta de... ficou perdida assim?

A - Não, eu fui aprendendo normalmente.

P - Desde o zero - você chegou lá sem saber nada?

A - É...

P - Sozinha?

A - É... I don't speak English, alguma coisa disso.

P - E daí foi aprendendo. Quanto tempo você ficou lá?

A - Sete meses.

P - Sete meses. Estudando o tempo todo?

A - Uh uh.

P - Ah, tá. Legal, e o curso que você tinha lá como é que era? Tinha gramática também ou só conversação?

A - Tinha mas era mais... é, ela dava gramática, tinha, sim.

P - Tinha exercícios de gramática e tal, uma lista - um, dois, três, quatro, aquela coisa?

A - É, bem pouco.

P - Pouco?

A - É.

P - Mais era o quê?

A - Ficava mais conversando, a gente fez curso de...cultura, que nem a cultura inglesa, tipo esse daqui.

P - Cultura da ...

A - ... da Inglaterra.

P - Tá, e daí falava sobre isso, não é?

A - É, ia conversando.

P - Tá, e você...e a XXX (colega do mesmo curso), por exemplo, você conhece da onde? Amiga de Jundiá?

A - É.

P - E ela faz faculdade e nunca viajou, certo?

A - É.

P - Essa é a dificuldade dela porque ela nunca estudou inglês antes, né?

A - Estudou bem pouquinho.

P - Bem pouquinho. Depois vou conversar com ela. Agora, me diga uma coisa: na sua aula de inglês sempre tinha um texto, sempre tinha um assunto - cultura inglesa lá, depois a gramática vinha a partir disso, né?

A - É.

P - A partir do que tinha lá. Primeiro ela começava apresentando um texto pra discussão, né? Você tá falando aqui (que) o que você acha mais freqüente era isso - o texto - e depois o menos freqüente era explicação gramatical, certo?

A - É. Você ia aprendendo com o contexto.

P - É? Mas não tinha nenhum... nada de exercício solto, assim, sem contexto?

A - Não.

P - Legal.

A - Aliás, até hoje eu nem sei, se você perguntar pra mim regra - eu não sei direito.

P - Ah, isso que eu ia perguntar aqui...

A - Mas eu sei falar, eu aprendi a falar.

P - Mas você não sabe regra gramatical - verbo auxiliar, passado, essas coisas.

A - É, essas coisas assim eu não sei mas se você me der uma frase e perguntar o que que eu ponho lá, eu vou saber pela frase, não por uma regra.

P - Humm, entendi. Você foi lá sem saber nada e aprendeu lá direto...

A - Falando.

P - ...com a prática, né. Mas você dá aula de inglês, não?

A - Não.

P - Não, né.

A - E aliás...

P - Você poderia dar aula de inglês falando de verbo auxiliar, passado - "que verbo auxiliar você usa no passado"?

A - Imagina! Se eu pegar o livro, aí eu vou saber o nome, né, daquilo que seria o...

P - Ah, tá. Você vai saber dar o nome aos bois, não é isso?

A - É.

P - Você sabe as regras, tudo. Quando usa passado - present perfect, por exemplo?

A - Sei, isso daí eu sei bastante.

P - Então, que você acha, por exemplo, vamos ver se você sabe dizer - não tô...eu tenho certeza que você sabe - quando é que você usa present perfect e qual é a diferença (entre) present perfect e past?

A - Past simple?

P - É

A - É. (Pensa) Past simple é uma ação que já acabou e o present perfect você pode tá

fazendo ainda - "I have lived in England" - eu posso tá morando lá ainda.

P - Entendi. Então você lembra disso, da regra gramatical?

A - Ah, lembro.

P - Mas você aprendeu isso lá explicitamente assim ou você viu aqui isso? Como é que você lembra dessa regra?

A - É, não foi explicitamente, ela meio que falava mas a gente não ligava muito pra regra, a gente aprendia a memorizar o tipo de frase.

P - Mas aqui você lembrou da regra perfeitamente

A - Então, não sei como eu... ela não dava a regra assim de cara mas eu fui... não sei como eu aprendi isso.

P - Ah, que interessante. E você acha que... E português - você lembra as regras gramaticais do português?

A - (em dúvida)Ah, acho que sim.

P - O que é verbo transitivo direto?

A - Ah, lembro. É (pensa) Eu sei como que eu mostro, que nem você...é... não sei como que eu posso fazer... (lembrando-se) pede um objeto direto?

P - É, é. Ah, então, você lembra da regra também. Isso não é pra saber se você sabe a regra mas pra saber mesmo qual foi sua experiência com inglês, entendeu?

A - Uh, uh.

P - Às vezes o pessoal fala: "sei gramática" e não sabe falar nada. Então "não sei nada" mas sabe tudo, você falou assim "não aprendi nada de gramática" mas deu regra gramatical perfeitamente, entendeu? Isso que a gente quer saber de onde que vem essa coisa. Então você acha que... mas você

acha que esses exercícios de repetição não ajuda muito na verdade? A sua experiência não foi assim?

A - Não, não foi. Eu aprendi, o que eu aprendi mais foi vocabulário aí eu chegava em casa e usava com a mulher que eu morava.

P - Uh uh. Ah, tá, foi ali na .

A - Meio igual uma criança eu aprendi, né, porque uma criança você não dá regra pra ela, ela vai aprendendo como você fala.

P - É, verdade. E então você acha que... e pra quem não... quem estuda aqui você também não sabe porque você nunca estudou aqui num curso de inglês, né.

A - Humm

P - Que você acha da XXXX por exemplo? Que você sente na aprendizagem dela? O que funciona ou não pra ela?

A - Ai, não sei.

P - Eu tô perguntando a XXXX porque... é, você também não sabe. É, imagino que não. Ah, legal, deixa eu ver se tem alguma coisa mais aqui que eu queria perguntar importante pra você... e pra pronúncia também - tudo que você aprendeu foi lá, você não sabe como seria outro jeito, né, de aprender pronúncia?

A - Ah, não... pronúncia - ela deu a parte de fonética, aqueles desenhinho, sabe.

P - Sei, sei.

A - Aí, a partir daquilo ela foi...

P - Uh uh. Sete meses em Londres você ficou?

A - É. (depois corrige) Brighton, Brighton.

P - Ah, tá, e repetições de prática não tinha muito exercício disso, né, dessubstituição, exercício de substituição?

A - Substituição do que, por exemplo?

P - Ah, de uma palavra, (vou)falar uma palavra: "I like to drive," agora to dance - "I like to dance," to watch television " I like to watch television."

A - Não, só pra trocar uma palavrinha, não.

P - Não, é. Ah, não tinha exercício de estrutura...

A - Não

P - A estrutura era ali. Ah, legal, era basicamente isso que eu precisava saber. Jóia, XXXX

A – (outro nome).

P - XXXX, eu vou sempre trocar, né, XXXX. Jóia, basicamente isso, isso aqui fica com a gente pra gente ter de registro, tá bom, XXXX? Valeu mesmo.

ANEXO 7 - Transcrição de parte de uma das fitas de videos cassete com gravação das aulas

T = TEACHER

S = STUDENT

T - ... has always existed for all humanity, ok? Commerce has existed, ok? But Philadelphia, they had studies, they had universities already.

S1 (RR) – Harvard.

T – There was the capital of the United States.

S1 – Harvard is in...

T – No, Harvard is in Boston, Massachussets.

S2 (Paula) – Harvard was find (founded) in 1636, it was the first university.

T – 1636, yeah, wow.

S2 – 1636...

T – Anyway, Philadelphia was the capital of the United States at that time. After the revolution, ok? And, uh... where is Philadelphia? What state?

(pensam um pouco) S1 – Massachussets.

T – No! Pennsylvannia, where the freedom started. Remember the religious freedom?

S2 Uh uh.

T – Pennsylvannia welcomed everybody in the states, ok? Religious freedom! Freedom from the puritans in Massachussets.

S2 – Yeah.

T – Anyway, Philadelphia – they had the famous thing in tourism – Liberty Bell! Ok? When the freedom, the liberty, independence started in the streets of Philadelphia. The fight for independence, ok? Everything, OK? So, Philadelphia tended to be more modern, ok, at that time. Of course, New York, with time, got more money. When capitalism started New York became more important because money was important, ok?

So, and you decide on the second picture. Read the text – alone – and you'll be the teachers. And then we talk about it.

T – The picture in the middle (ajudando aluna que não conseguia encontrar o exercício).

S2 – Ah...

T – The middle of this page, yeah.

T – What can you see there? What's new about this?

S2 – The owner and the worker, working together.

T – And how is this different?

S3 (Ve) – It's the transformation, the way they produce.

T – Yeah. What's the change?

S2 – Yeah, the first one in the middle, the picture in the middle is a ... how can I say...

T – A change!

S – Yeah.

T – What's the change?

S1 – Small production, they use more manual worker, workers.

T – No. All these pictures on page 51, they show the good things about modernity, difference, changes. So, there is a positive thing. What's the positive thing in this thing?

S1 – The man is on his own business.

T – Ok, a man and his own business, ok? Shop owners, ok? They had their own business, this is something. What else?

S2 – It's different from what they have (had) – slaves – because the farmers gave the rules and... uh.

S4 (G) – (inaudível) needed them to do things.

T – Well, what makes... didn't stop wonder because he gave the rules.

S2 – But he worked with the workers.

T – But he gave the rules too.

S2 – Of course (rindo) someone needed to give the rules.

T – Somebody needs to rule, ok.

S2 – Yeah.

T – Anyway, but the thing here is that first: the shop owner is working too and the... the...farm owner – he doesn't really work, ok.

S2 – Didn't work?

T – Well, they worked – they sold their cotton. They kind of worked too. But not side by side with the (vários falam ao mesmo tempo).

S1 – Hard work.

T – And the clients there were there waiting, ok? Modern – you go to (the) place and buy something and you wait for it, ok? It didn't exist before. Ok. It is something different. And in your picture. Look at the other picture.
(Alunos olham por alguns segundos)

T – What's new about the other picture?

S5 – We do not see a very nice environment like in the second picture, in the middle picture...

T – Why not? Read what's written there. I think that it's something...well, nice environment. You know, I see but... what's (aluna tenta responder ao mesmo tempo em que o professor fala) What's the positive thing of this thin? Exist any positive thing in this picture...in the third picture?

S3 – No.

S5 (Ju) – I don't see uh...

S2 – A positive thing in this picture!

T – Yeah. He employed people. He employed the slaves. (Alunos 2, 4 e 5 falam ao mesmo tempo). These people are working with their...

S3 -from the employers point of view, not general.

T – Well, to employ people is better than to have slaves, don't you think? I think employing people is better than having...

S2 – For the employer.

T – Well, not (only) for the employer but for the people in general. For both, for the employees too.

S2 – Uh uh (concordando).

T – Because they are working because they want to work there. They need the money, they want to, they can, they can...

S3 – But remember that in the beginning of the industrial revolution they paid just a little, salaries.

T – Well, they didn't pay anything to the slaves.

Se – Literature tells the problems that they faced, the...the... workers.

T – No. The problems that they faced?

S3 – At the beginning of the industrial revolution.

T – Yeah. Well, this is something but at least they worked, ok. It was a new system of employment.

(Alunos 2, 3 e 4 comentam algo entre si)

S4 – But a positive point of view?! No, they worked (ri).

T – The positive point of view?

S4 – Yeah, they worked.

T – What's the negative point of view?

S3 – They worked a lot, too much!

S2 – They were slaves but with a salary (ri)

S3 – (falando ao mesmo tempo que S2)...received too little.

T – If they have a salary they are not slaves anymore. They are free to go and come. They could quit anytime they wanted.

S2 – (irônica) Oh yeah!

S3 – They had to work more than 16 hours a day!

S4 – Can he...

T – No, he changes jobs.

S3 – Oh, no it was not like this. It was not...

T – Oh, you don't know, you never lived there!

S4 – How long did they work? How many hours did they work!?

S3 – They employed children.

T – Ok, people. This...yeah, they employed children.

(Alguém diz algo)

T – Uh?

S5 – Women, they employed women in hard labor.

T – So, and... you think before it was better? Why? Because the people were slaves?

S3 – No.

S4 – No, we don't think that either.

T – What do you think? What's the bad thing and the good thing about the other picture? I said the good thing is that before they were working and they had jobs. You said they didn't have any conditions, ok, working.

S4 - Yes.

T – What's that, L?

S6 (L) – No equipment. They worked in...

T – Well, this is the beginning of the industrial revolution. Nothing existed. This is a foundry. What's a foundry. You need fire for a foundry. Still today we need fire for a foundry.

S4 – When you melt...

T – You have to melt things. You melt, ok. To melt things. You melt the iron with fire. So, that's why they needed the fire.

T – What can you say, An, about this?

S7 (An) – There's a difference in these pictures...is that the boss is not with the workers anymore.

T – The...?

Students – The boss. Yes. He's not working.

T – Ok! The boss is not together with the workers.

T – That's a point. OK.

S4 – (confuso) It's not when he supposed he needed that...

T – That's...that's that's when they started the assembly line. The assembly production...production, ok. The bosses control and the workers work there in the big factory in the small job.

S1 – It's like when there was slavery. The master was in the big house and the slaves were...

T – OK! But, as I said, in this time all these people were working for free. They worked because they wanted to work. They could change jobs.

S3 – Remember when you talked at the beginning about Fordism?

T – Yeah.

S3 – Fordism and Taylorism. Remember? They came together. For you to have an idea, when a factory worker wanted to go to the bathroom, the toilets, they were prohibited.

T – It's more...After this, it's much more modern. Yeah.

S4 – Yes!

T – Flávia?

S2 – (rindo) No, it's just... But (enfática) *today* it's exactly like this. You don't have time to go to the bathroom. I don't go to the bathroom all day lon because I have her class and her and her class and her class...

S4 – Yes.

S2 – It's the same idea!

T – Well, no it's just ...

S2 – And today we work 16 hours, 14 hours, 12 hours. (S4 fala algo ao mesmo tempo)

I work (inaudível)... that's the idea! (ri)

T – I work in the univ..

S3 – You live in an industrial society. This – what you are talking now – began at this time – your discussion, we're talking now.

T – Yeah. But there...changes, ok.

S4 – And now we cannot change too much jobs, anyway because (rindo)... give me two jobs....(confuso)

T – It's hard to find one.

S4 – So now we are starting to get slaves from the same job.

S2 – (Ri)

T – No, I don't know...I mean, you are in the capitalist system, ok. You are not slaves but if you don't have the job, you die. And then there is crime, ok. And then there is big difference in people who have money and people who don't. But this is the beginning of it. It all began in the United States, ok. This...the differences...not really the States. Did the industrial revolution start in the states?

S4 – No, in England.

T – The industrial revolution started in England. So this is after the...the...the... the industrial revolution that started in England, ok. Anyway, this is some point, ok? But this is the beginning, the last...the end of the last century, ok? This is the end of the nineteenth century, ok. So, there was the era of expansion, on page 50, can you see that? Yeah?

S4 – The Era of expansion.

T – Yeah. The Era of expansion. So, today we're going to start different. You read silent, ok, 5 minute and then you're going to read loud, ok. Read alone, silently. Right?

(alunos lêem silenciosamente por alguns minutos)

T – (respondendo uma pergunta) ... the nations of the west were expansion and the restant of the country itself, ok, the two texts. What relation did you see?

S1 – A lot of new states were created.

T – A lot of new states were created, that's ok., that's right, ok. What else?

Big cities too. Right.

S5 – Chicago.

T – Chicago, for instance. In a country...

S5 – The biggest, the largest...

T – The largest city. Yeah, Chicago became the largest city in the nation and then it was a very new city, ok, like 30 or 40 years. Chicago became a very, very big city, right.

S7 – There was a development in technology.

T – Technology development? Yeah, technology development. That's it. What can you, can you cite anything?

S7 – In the westward...expansion? There was glass windows.

T – Glass windows instead of...ok, the glass windows replaced what? The... the log cabin. Do you say cabin? Ok, no ... cabin (com som de "ei" – "keibin").

Anyway, so this is...what else? Yeah, what?

S2 – The farmers, é..., were followed by doctors, lawyers...

T – The farmers, ok, new professions. All the professions went west, ok, uh... (para o rapaz ajudando com a filmagem), could you ask him to teach you how to turn the cassette.

Assistente – Ah, he did that.

T – Great, very efficient. So, a lot of new professionals, ok, they went to the west, why did they go to the west?

(Alunos pensam por alguns segundos, alguém pergunta algo)

T – The new professional – lawyers, mechanics...

S1 – New cities.

T – New cities! There was work, because there was work Ok. Work, yeah, and ... in the east coast was already saturated with uh... I don't know, I just keep imagining, ok, why the expansion

What else? What are more similarities between the two things?

(alunos pensam alguns segundos)

Relations between the westward expansion and the... You can guess, you don't have to be right, there's no right or wrong...

S5 – I just imagine that the white were (inaudível) and the Indians were decreasing.

T- Yeah, probably, the Indians decreasing. It's good that you said this, we're going to see some scenes of the film called "The Last of the Mohicans.". Right, do you know this? What do you say this in Portuguese?

S5 – O Último dos Moicanos.

T – O Último dos Moicanos. Ok, this is a synopsis of this movie, would you like to read? Who would like to read? An, would you like to read? Ok, go ahead.

S7 – Synopsis?

T – Yeah.

S7 – (Lê a sinopse)

T – (Corrigindo pronúncia) Wilderness

S7 – (Repete: "Wilderness" e continua a ler. Após ler mais um trecho, apresenta dificuldade com o nome indígena do personagem do filme – "Haw, haw, haw...kee...(com dificuldade)

T – Pardon? I'm sorry, I'm not...

(Alguns alunos tentam pronunciar)

T – Stars as Hawkee – Indian name. Hawkee. It's the name of something.

S7 – (Com dúvida na pronúncia de outra palavra) Rugged? (pronuncia com dificuldade)

T – (Pronunciando corretamente) Rugged.

(Aluno continua a ler a sinopse, era a pronuncia de "mohicans" e professor corrige)

T – (Professor faz pausa na leitura para comentar) So, you see, daughter of a British colonel (personagem do filme) So the British colonel went there to fight and some of the doctors escaped, ok? So, the mix is natural, ok, it's like the World War II, so many French married Germans and...OK? Go ahead, please.

(Aluno continua a ler)

T – (Corrigindo a pronúncia) “Amidst”

(Aluno continua)

T – Good. (Corrigindo pronúncia) “Cathedral”, you say.

S7 – Cathedral

(Aluno continua)

T – (Corrige a pronúncia) “Literary”

(Aluno continua)

T – (Corrigindo a pronúncia) “Spellbindingly”

(Aluno termina)

T – So, this... we’re going to see some things of this epic, ok, The Last of the Mohicans, ok? You know the name in Portuguese, ok, this is an expression in Portuguese, ok? We say “O último dos moicanos” when we say something about the last of the people, right. And then we heard this: hey, this is...they talk about this, ok....probably a kind of group, ok? For instance, remember I told you, ok, you teachers, you fluent people, know how to do this but if you... gonna have to learn how to guess the meaning of words, ok?

For instance, (enfaticamente) “Spellbindingly” – do you know this? Do you know what this means?

João Daniel - – Uh...

T – No, do you know or not?

João Daniel – Oh, yeah, I do..

T – I don’t. So, don’t tell us. Does anybody else know? G? You are very fluent.

G (S4) – I don’t know, I may guess.

T – Only guess? “Spellbindingly, beautiful old-fashioned epic” this should mean something like very, very beautiful, very special. What does it mean (para o assistente) ?

Assistente – Extraordinary, beautiful.

T – Extraordinary, ok. You see that? I had never seen this word, I don’t even know how to say it. How do you say this? “Spellbindingly”?

João Daniel – Spellbindingly.

T – Spellbindingly. Yeah. So, you’re guessing all the time, it’s part of the learning, alright. So, if you’re not accustomed... Joelma should be here because she... I told her how to do that...

S4 – Yeah, she needs it.

T – She needs to learn that because... it’s natural. When you arrive and you start languages, what did she do? I saw her book, full of words she didn’t know, ok, and he (professor dela) tried to convince her to understand everything as a whole, because you never guess all the words, as in Portuguese, ok. When you read books you never know all the words, some words you don’t know and still you understand them.

Cinara (assistente do professor entra na sala) – Excuse me.

Hello, Cinara...Cinara...How are you?

Cinara – Hi.

T – Ok? So, let’s see some things of these movies, ok, and we’ll... do that.

(para um aluno que oferece o lugar p/ o professor sentar) Stay there, I’ll just put the book here.

(alunos conversam entre si)

T – Ok. Could you turn on...turn off the light, please, Adilson... (corrigindo) AD. Turn off the light, please.

(alunos conversam mais um pouco enquanto professor prepara o filme)

T – This is the daughter of the colonel, right. (referindo-se ao trailer do filme “O Último dos Moicanos” que os alunos estão assistindo)

(Alunos continuam assistindo ao “trailer”- “Academy Award winning actor Daniel Day Lewis, Madeleine Stowe – The Last of the Mohicans” – termina o trailer)

T – (Chamando a atenção para a pronúncia) Mohicans, ah.

S2 – Mohicans.

T – You see? Anyway, uh... what you're gonna do is... we'll see some of ... (ao ter dificuldade com o equipamento de vídeo, brinca) uh, uh, uh...bingo!

Now...well, forget about it. Turn on the lights, please although it will take a long time till you get used to this.

Uh... You see that? Ok, this is something I'd like to comment with you. Why, you see, you should be wondering, why we don't use it as listening comprehension, ok, exercise and everything, ok? So, there are two things. First: this – I have chosen this to show you some images, it's not a listening comprehension, you don't have quality (referindo-se ao equipamento). Second, I... there are some...some people in Linguistics that question the effective... the effectiveness of listening comprehension exercises, ok? It's ...uh... well, is there any situation when you're learning English, except when you go to the movies and understand, ok, that there is no interaction, you just understand the person speaking and you don't have the chance to stop, to ask and to negotiate the meaning, as they call it? So, this is not a very useful situation. You listen to dialogs without seeing, just imagining what they said, ok. So, the books give you dialogs and ask you some questions about the dialog. This is not real life, never happens, ok, never. When... is... interacting, talking, ok, you stop, you ask question, you ask, ok, you negotiate with the person. So, listening comprehension is doubtful as it is used, ok, (I) mean, you use and then you test if the student understand. In a moment: (imitando professores de inglês). Ok, play, understand or not? And then if you don't understand you're lost, ok. So, there's not... I don't see much *use* in this, ok? Otherwise... ok, it may good, author... of course it's good to listen to other people speaking, of course, it's very good. But, I don't know, I think we should use this exercise in a different way, ok, I'm talking here to us teachers, English teachers, ok, because I don't see any advantage. Students rarely understand, they understand only the very easy ones. That doesn't happen in real life very easy, ok, it's not natural. So, listening comprehension – is supposed to be natural situation but there's no natural situation when two people are talking and then you ask about if you understand these people talk. You never listen to other people talking for nothing. Either you talk together or you...(aluna faz sinal que quer falar).

T – Yes, please, G.

S4 (G) – I think... that's a very good point of view but, on the other side, we are always tested, like, in TOEFL, and other examinations they always require that from us instead... for example, to pass a nurse examination, I had to do a test and a lot of things were orally done. So, it's not natural but they force you to do that so, as a student, you should be a little bit prepared for those situations.

T – Ok. I don't think these big tests – the TOEFL and the Cambridge – they don't give dialogs, they read something and you have to understand part... the notion of it.

S4 – Yes.

T – Not words, ok, are not... just understand the whole thing. Most of the new books – they do this, ok, so I tell the students first, what you do. I used this too because they are in the book. I tell them : “listen, you don't have to understand everything, don't waste your time”. So, first, (enfático) *before* you give the exercise, you say what they have to understand there. After, you play that, ok. And tell them they don't have to understand because, you know what happens? When you start listening (faz uma expressão de expectativa) ah... frustrated. I give up, I don't understand anything.

S4 – Yeah, it will block that student.

T – Yeah, but uh... on the other hand, not “on the other side”, ok, (algum aluno diz “correct”) “on the other hand”, yeah, I say that sometimes. “On the other hand”. But uh... I still keep questioning if you should ask this to... but I’m not sure if they ask, what tests they ask you... the Cambridge test? The...

S2 – TOEFL test. In the TOEFL preparation course you have that listening exercise

T – Ok. What is that exercise?

S2 – They give you short...

T – The speech (?)

S2 - ... conversations.

T – Short conversation?

S2 – Yeah, just two people talking. They give you a short conversation and then there is a question – “what does the man mean?” And then you have A,B,C,D...

S4 – and you have options

S2 - to tell what the man...

S8 (Am) – (completando a frase) ...means.

S2 - (rindo) means.

S4 – Cause they are more functional, the American English right?

T – Yeah.

S3 – The British – they vary a little bit.

T – Yeah?

S3 – Yes.

T – Oh but it’s a... maybe, ok, this makes sense, this could make sense when you go there, you have to understand what other people say. But in a bywalk (?) or something punctual (?). What does this mean or what does he mean? It could make sense, ok. But... I agree, you may be right. You should train the students for that but you have to tell them the right.. wha...wha... you have to give the exercise, real exercise. This makes sense, if I think: what (S4 falando ao mesmo tempo – “and then you train them”) did they mean in the conversation? You have to understand what they say when you go to study in the university, for instance. If you go to the secretary office you have to know what they mean, ok? But still, it’s never wrong, the person doesn’t say only one time: (imitando um nativo falando muito rapidamente, comendo as palavras)you have to go there and get the book and take to exam... back and *tah dah*. What did she say? Maybe, you don’t know. When you are speaking, you are looking at people, all the time. You say: (imitando alguém que não está entendendo nada) *hu..ah...uh?! What did you say? Uh? I don’t... You don’t have to ask the person to repeat, the person can see if you understand or not. It’s like natural Portuguese speaking, ok, you know when the people understand or not. So, I think this is... maybe I’m too advanced for this thing but I think this is a completely absurd (?) situation, ok. You never... it’s never (estalando os dedos, em tom de ordem) “understand or not”. It’s never like this, either you understand or not, ok. There’s always negotiation. So, we think you should rethink the listening comprehension activity, ok, not to frustrate the student.*

S3 – (Falando ao mesmo tempo) Don’t you think that (ambos falam ao mesmo tempo)...when a good teacher, ok, is there to change this...

T – Well, we are here to... (aluno interrompe)

S3 – Because most of the materials, in English didactics, né, materials, they are foolish.

T – Yeah.

S3 – I don’t know if you have noticed.

T – They are.

S3 – Since the...the...course for beginners to proficiency...

T – Level.

S3 - ...of Cambridge, they talk about the same topics.

T – Yeah.

S3 – Alright? And they ask foolish questions and so long.

T – Right.

S3 – But I...I...think that in the listening exercises – nowadays, principally, you have, for example, the change to what they call nowadays, international English, you see? And I think this is interesting too because you can listen to different accents. This is the point.

(Vários falam ao mesmo tempo) T – This is very important – to listen to different kind of English. There are much more...I don't know, I have this in my site, I have a site, you go there and look...I'll give you the site. *Clica uh... dicas de aprendizagem.* Then one of the dicas is “don't worry the way you speak” about your accent because there are four hundred million people who speak English as a second language, like you and me, ok. So this is even more common than the English. So, the American people – they don't, they don't pay attention to your word...

S2 – I'm not worried.

T - ...to your, don't worry.

S2 – I don't worry about them.

T – They have TV reporters with the Latin accent, they have Spanish TV reporters and everything. So, as I told them, *não os commove*, ok, they don't worry. They don't see through right or wrong, ok. So, because people get... you see, An, this is interesting thing to see. You said you're shy because you don't like the camera. Nobody is gonna worry about that... no Americans, especially the American people who kept running into Chinese, Spanish, all kind of people, everyday speaking English...

S2 – Indians...

T - as a second language in their everyday life. So Brazilian people don't need strong accent. I mean, that's a relief (?), the past of the *ed*, ok, past, that is in your book, did you see that? And the *I* – instead of *this* (pronuncia errado propositalmente) – *this* (corretamente). Ok, this the accent we'll hear today.

S2 – It's (*diz algo incompreensível*)

T – Sorry?

S2 – I think the problem is... because we don't have the sound in our language, in Portuguese.

T – Yeah.

S2 – The “th” (como em *thank you*) and “th’ (como em *them*) the ?????? in the teeth (?).

T – We have this. “Th” (*them*) – you don't have “th”, yeah. (*alguns alunos comentam algo, concordando*).

S2 – The problem is this one.

T – Yeah, this one, of course.

S2 – Cause I did a... listening and a phonetic course (?).

T – You don't have to be perfect. I don't teach uh... I don't stop and... to correct pronunciation. Unless (*imitando um professor em aula*) “Ok, today is special activity – pronunciation - that's interesting, to teach the phonetics and curiosities – everything - to know, it's good to know too, ok. But in general, it's a... I don't worry very much about pronunciation unless it changes the meaning or unless it's very shocking like the verb, the crossroad (?) verb, (*aluna ri*) ok. Sometimes it's ??????. Not in case you. Not in you. Who...who did I correct? I corrected you, you (*apontando para Am e Ve*), ok, very, very fluent people, ok. Because it's interesting, as teachers we have to know something good to teach.

S3– But I always sa...tell my students: don't be ashamed of your mistakes.

T – Yeah! That... (*aluno interrompe*)

S3 – I have my own accent, you see.

T – Everybody has your own accent. (aluno diz ao mesmo tempo: *yeah, yeah*) It's your charm.

S3 – It's important. But many people look for uh... for example, when they want to ????? short, they want to speak as a native speaker.

T – Yeah.

S3 – Alright? That's why nowadays it's fashionable – na... na... native teachers. Right?

T – Native teachers, yeah.

S3 – Yes, the Brazilian are looking for this nowadays.

S2 – (concordando) Uh uh.

S3 – They want to speak like this.

T – Yeah. And they are not always the best teachers.

S2 – Sure.

S3 – Like robots (?) (alguns alunos fazem *uh uh* – concordando)

T – Anyway, look, if you go to (escreve na lousa) *sites.uol.com.br* – madeira – Madeira, remember? You will see there *dicas de aprendizagem*. My site, ok.

S4 – Oh, there's a site!

T – Yeah. (leva mais alguns segundos para escrever) Alright? Go there, it's gonna teach you, ok, these basic things that you don't know! For instance, students, English students – they don't know that you don't have to be perfect, ok? Right, M, that's why you wanted to leave the school. It's very common! Everybody feels the same way, ok. But it's not...

S4 – And...and...and then you have to think about: what is the goal of speaking? It's to communicate.

T – Yeah!

S4 – If you can do that in two words and make...

T – I always give the example. Listen: if you are walking in the street in São Paulo, then comes an American – imagine the situation. He says (imitando um americano falando com sotaque bem carregado) *eu, por favor, eu querer cigarro comprar*. What do you do? Do you say (imitando uma risada) hahhahah!! You never do this. It's not funny. Ok, if you want to buy cigarettes, ok, go there. You never laugh, it's not a reason to laugh. Unless it's in English class, some people laugh at another people because this...in English class it's theater. This is to be funny here, ok? You could be funny here because you know you are learning, ok, you know how you feel. So it's ok to laugh here but in real life you never imagine you would laugh if somebody asks...no! Ok, it's an American, ok. For merican people it's even more natural, ok. (para o assistente) You wanted to ask something or not?

Assistente filmador – Yes, yes.

T – Yes, please.

Assistente filmador – (pensando que o professor havia lhe perguntado algo) I've been there (referindo-se a sala de gravações).

T – No did you want to say somethnig or not?

Assistente filmador – Oh, no, no!

T – No? I had the impression you raised your hand like this (ergue a mão). Sorry. (alguns risos)

T – I think you moved and I saw it.

S2 – (rindo, para Assistente filmador) Don't move!

S4 – And I think...

S2 – (brincando com o professor) Don't move!

T – (para Assistente filmador) Don't worry.

S4 - ...all of us - we should have in mind how babies learn how to speak...

T – Yeah...

S4 - ...and babies do not start speaking perfectly right...

T – That's...that's a question. Ok, this is not a...a...a good argument anymore. In the past it's a very big slogan for English schools, ok. (imitando um comercial) – *Learn...* how did they learn? They learn by repeating, by saying???? But there is a...you cannot apply this for adults because adults – they already know language, they already know that there is a system in the language. So it's never the same! You can never compare. You don't learn a second language as babies learn the first language. Because you have a mind, you know things, you know what you saw right or wrong. It's... I mean...

S4 – Maybe...

T - ...we have to tell you that you should not worry because naturally you worry, naturally you worry about speaking right, ok. So it's not ... it's not the same as learning...as baby learn in a phase. Babies don't think... don't...don't...they aren't as critical as we are! We are adults, we are critical.

S4 – A baby, not the whole process. I'm saying you can pick the things that are interesting. For example, if you submit a person to the listening first, it's better than to expose them written English right away.

T – Ah, it depends, ah...

S4 – Even if you have that system because then uh... if you start reading first before listening to that, you may have a pronunciation...

T – (interrompe) I particularly don't think so. Well, when you expose somebody to reading, ok, you will never expose...you will read before, always. So the person know how to say this. Ok. But when he spoke, for instance, in the process of...learning process, he first learns to read and then to speak and then to write and the *last* thing is to understand, it's the most difficult, the listening comprehension, to understand. So if you expose the person first to understanding, to listening, could be frustrating. (imitando um aluno frustrado) “oh my God, I don't understand *one* word, I don't understand *anything*.” Could be frustrating, ok, because it's a...

S4 – And it happened in the class with ourselves.

T – No! We do that to students! I do that, for instance, I'll play “The Last Mohicans” here. I'll tell somebody who is not very...ok, who is not an English teacher, who is not an English teacher here?

(K ergue a mão)

T – Ah, you're good, you're good too. Ok, you people who are not as fluent and then I ask you there: what...did you understand anything? You say: I don't understand *anything*. And then it's like put aga...I play again and I said: observe, because there are some words that are similar. Here he says *mohican*, ok. *Mohican*, you can understand, *mohican*, ok. But you don't understand because you get panicked.

S3 – It's true!

T – So, it's a...I think theory doesn't apply very much.

S4 – But if you prepare a class (professor e aluna falam ao mesmo tempo, confuso)

T – Ok, if you prepare... (continuum falando ao mesmo tempo – aluna diz “all the things prepared...”)

T – You imagine without preparing. First, you introduce a person to it... if you prepare, speaking, listening, reading or writing, it's ok. The secret is preparing,, ok. So ,if you prepare for reading, reading is easier, because then you see the words, then understand it, ok. This is a... we'll go a long way discussing this, ok. So forget these things...this a...”aprenda a pensar inglês.” Remember this? It's a very common slogan for you. Pense inglês! Cê não pensa em inglês, olha só que...(contrariado) pensa em inglês. What are you..pensa em inglês, right. It's

a...almost stupid, ok. For instance, like babies - we don't learn like babies. because we are not babies, we have our cognitive brain, we have cognitive things, ok. So it's...you cannot com...never compare with babies.

S4 – I understand.

S3 – And adults – they want to understand how a language functions.

T – Yeah! You know and...adults – they know that language has structure and language...you studied grammar and you know grammar can help or not, you know that... so you know that a language has structure, has...is a system. So you want to learn the system too. In the past, for instance, the communicative approach – they say “ok, you don't...you never teach grammar, you only teach speaking, ok.” Berlitz uses this way. When I worked in Berlitz, they say “you never teach grammar, grammar they have in the book, at home.” But now they already question this position. Why not? We too learn English? How many...remember how many things we learned with grammar too? Ok? When you become English teachers, we tend to have this feeling, ok. You have to guess the word, don't worry about the grammar. But it's difficult for students not to worry about the grammar. It's difficult to convince them.

S4 – What about correcting? What...

T – Correcting? Well, in the English class (aluna fala algo simultaneamente) it's ok because you know it's English class. Why do I correct? You and you and you (apontandoalguns alunos) are teachers, ok, so I should...(imitando preocupação) no, no, these are teachers. Why should I correct him? Because he's gonna be offended. You know...

S4 – (ao mesmo tempo) So you have to correct right away.

T - ...I tell you, I tell you. You don't have to be offended, ok. I'm correcting you because we all learn, all the time, ok, you can correct me, ok. How many things was I didn't know here? It's ok. Right, so, you have to explain yourself, ok. Then in the class it's ok, it's a good thing to correct, right? As I told you, when M said...the first thing M said: “I want to leave. I don't wanna come here anymore,” ok, because you don't understand, it's ok. Then I told her, ok. She missed the first part of the class. Remember, I told you?

M (S10) – Yes.

T – Remember? Ok, you have to ask, ok. Remember this is an English course, it's a language course, you have to ask and if you have problems and everything. It's a natural attitude! I told her many times...She goes to college, ok? She's in the third year, alright? And I told her: “remember in the first year? A lot of your friends just quit, ok? This is the feeling, ok (dá um suspiro bem grande) Language learning is different from other learnings. It's not like history or geography. So you have to understand how to deal. (para aluna que pede para falar) Yes, please..

S11 (Â) – (ri) Well, I understand everything that you said, ok, but I can't speak.

T – You can speak! You are speaking! (alguns risos)

S11 – I can't uh...no! I can't discussion about something.

T – Oh, what you can...you have showed you can discuss about something.

S11 – No, I can't. (ri)

T – You can't maybe...

S11 – Why?

T - ...ok, because you are here, in front of the teacher. No, never “how Fábio is nice, informal, try to be nice.” No, I'm here standing, it's an English class. Do you talk with them (colegas de turma) in English? Do you talk with...she discuss very well.

S11 – ???Am, I can't...

T – Well, maybe you don't like Am!(risos)

S2 – No, the problem is because Am lived for six months (professor fala simultaneamente – “this is different already, you know”) in the United States and she thinks that “I’m Brazilian and I didn’t go, I just studied” and she feels confident to speak?????

T – (falando ao mesmo tempo que a aluna termina sua frase) You’re very fluent! I think she is very fluent. I would say that she needs to... when I started teaching I never lived... I had never lived abroad. I started teaching, I never lived abroad. When I went to London after I was very, very fluent.

S4 – And...and I hadn’t lived...

T – She’s perfectly fluent, I’ll say she lived abroad, I’ll say you lived abroad too (para outra aluna). Who else? You lived abroad? No? (P ri e diz algo. Então ela e Am se cumprimentam espalmado as mãos) You lived abroad, right?

S3 – But these things that I question...

T – Doesn’t matter!

S3 – Yes, yes, doesn’t matter, Fábio.

(S3 e S4 dizem algo ao mesmo tempo “of course”, diz outra aluna, concordando)

T – So, you see, this is a ok....

S11 – If I prepare...

T - ????We’re going to discuss this in an interview. Answer the beliefs about the language. One of the questionnaires talks about this. In our interview we’re going to talk about this.

S4 – Ok.

T – Ok? So, otherwise it’s a very polemic interview and then we’ll talk about this. (S4 fala algo ao mesmo tempo)

S4 - ... have long discussions.

S3 – Fábio, there’s just one thing that I would like to tell her. What’s her name?

T (e algumas alunas) – Â.

S3 – Â, uh... I have some students, ok, I teach private students, ok? They...we..uh...have conversations all the class, for one hour an hour and a half and so on. And they work in multinational companies. There, in the classroom, they speak all the time. When they have to answer a phone, they don’t speak! (aluna diz “uh uh”, concordando) Alright?

T – Yeah.

S3 – Why? Because (S4 e professor falam algo ao mesmo tempo) there are people on the other side who speak better than them. You see, this is the situation.

T – Yeah. It’s the same situation I...I don’t wanna mention here because there few weeks then, ok. An, ok, felt you didn’t wanna be in front of the camera. It’s the same situation, ok. But, remember you forget you are in front of the camera, you volunteered to read, ok. So I would say you: in the first two days you arrived you said: “I don’t want to be here in front of the camera,” ok, but I convinced you... I didn’t convince you, remember that. I convinced you – “forget!” Yesterday you were in front of the camera, you said you didn’t want because you don’t feel good but yesterday you volunteered to read! You forget that. It’s natural! Ok, I know how it works, so imagine if, according to you, I said “no, I wanna...in front of the camera I cannot work, cannot act, ok. But well, I convinced that you forget, you are in front of the camera so that... if you... if you couldn’t ???? you’d never volunteer to read, ok? And you volunteered, ok, that’s good. You forget that. Ok, naturally you forget that. And when you travel abroad the first day you get panicked...

S2 – Uh uh. (concordando)

T - ... and in the second you already get very calm, ok. That’s it. With everybody – this process is the same thing, there is a psycholinguistic process to learn the language, you see. It’s not like learning Spani...learning uh... geography or history, ok. It’s different. You have to work with this, it’s ... so I told M, ok. You have to deal with this somehow, ok.

S11 – (rindo) I am...

T – I don't know. Go take therapy, I don't know what happens (ri) I'm kidding, ok.

S2 – A psychologist! (risos entre a turma)

T – No, just kidding because of the psycholinguistic process, ok, but, it's a natural... *everybody* is the same. It's a...everybody is the same a...everybody is the same process, (S2 faz uma brincadeira com a colega ao lado) goes through the same process, ok. I would say *you* lived abroad (para P), you are a very fluent person and she said she's never been abroad, right?

S2 – No, but I've studied English since I was five years old and I speak English at home...

T – Ah, ok...

S2 - ...so there's a difference (ri)

T – That's a different situation. (mudando o assunto) Alright , people. So uh...let's go continue here. You read the text, ok, and you made some relations with the westward expansion and the new era. What else could you realize there? (alunos consultam o livro)

We didn't talk about this, about your activiy in group, ok? What else did you realize? Ok, we stopped to see the movie, "The Last of the Mohicans.' But then we didn't finish the discussion, it's important discussion. What else did you see? What other relation did you see? The westward expansion – it's two texts – The westward Expansion and The Era of...Expansion?

S2 – Expansion.

S1 – We divided the questions in two... and in two..."man"...

T – *Main?*

S1 – *Man.*

S8 (Am,explicando) – About the human being.

T – Man, man.

S1 – Man and Region.

T – And region, ah...

S1 – Because man has changed, the man.

T – (corrigindo) The *men* have changed.

S1 – (repetindo) The men have changed and it's very important to understand all the changes in the nation because...

T – Oh, the men have changed? Yeah. But not only the man but the situation, ok. When you say the...I don't know how to say this in English – "o homem é produto do meio" How do...(tenta traduzir) The man is a product of the means?

S1 – Yes, but I think that...

T – The means? Meios, meios (para outro aluno) The environment! (acha a palavra)

S1 – the text say the men were there in...the race of men...

T – Humm?

S1 - ...and broke down conservatism.

T – Well, this is a situation, were in the media of the...Fordism and I don't know why, it's a situation.

S1 – What I mean , if you are... relations to...to the era of expansion, it's necessary.

T – Yeah! They needed to create things, ok.

S1 – Yes, it's necessary there are men to face industry...

T – Like the internet (S1, ao mesmo tempo completa a frase dizendo "challenges"), for example. So many people nowadays, even me, I mean, I was an adult before the internet existed. The problem... in the beginning I had problem with the computers, ok. In the beginning I didn't have a computer. "I don't need a computer. I give private tests, I don't need one." But it's impossible.

S1 – It's interesting, if you observe old people...

T – Yeah.

S1 -...they don't like...

T – They don't like it! I didn't like in the beginning.

S1 -they don't know how to...

T – And I'm not old, remember this. (risos)

S1 - ...to turn on the...

T – Don't laugh at me! Why? Everybody is laughing at me! Come on!

S2 – (ri)

T – Respect the teacher!

(mais risos)

S1 – But when you go to the banks you can see that they don't know how to use those cards.

T – Yeah. It's very shocking to them because it involves work in all areas, right? The computer and the internet and it's *hard*, it's hard if you don't...for instance, I am not sure...who? You, G, V, P (apontando os mais velhos da turma) No, P. (apontando outra aluna)

S2 – No, I'm P. (risos)

T – No P, Â.

S3 – Excusez – moi!

(mais risos)

T – Ok! (risos) V, G and I and RR, ok. We are about the same age, I'd say, ok. So remember when...the problems...you had difficulties with computers in the beginning, didn't you?

S1 – Sure.

T – Didn't you?

S1 – Until today.

T – And even today. You felt frustrated the same way you feel when you speak English, ok? (suspira, imitando ansiedade) “Ai, meu Deus do céu, e agora?! Right.

S2 – And now?

T – The same thing. Yeah. The same thing, so it's many change, ok, so and like learning English – same thing. Everybody is learning. I'm learning, I'm used to learn English. So, some people say: (suspira, imitando ódio) “I always hated languages and...”well, businessmen, ok, (falando para Ve, que dá aula para executives) when you teach businessmen and...businessman – they are always (S4 diz: “they are boring”...directors! They are very secure and then they see when they are in English class, they are children. Like... It's sad for them too.

S4– And (ri)

T – Uh?

S4 – (Balança a cabeça num sinal de “nada importante”)

(alunos conversam um pouco entre si)

T – Ok, people. Look at this uh... number 3. Understand the situation, discussion. And 53, the activities? Number three: (lendo) The United States and the people went through deep changes in the beginning of the third century. What changes occurred and what caused them? Very much like this: they became more rude, more direct, ok. Because the situation forced them, ok. Individualism, right? Ok? And on the other hand, they were also social because they needed to socialize, ok.

S2 – Interact.

T – Uh?

S2 – They needed to interact!

Yeah, they needed to interact. Definetely. Number four: look at the picture, *ta da da*(significando “etc.” We did already, we have just talked about this, talk about the

technological and social aspects, ok. The people said: “the internet is putting people apart,” ok. It’s a virtual world. On the contrary, the internet make people...the internet makes people communicate more, interact more, ok? This is...so it’s stupid to say...first, in the beginning they say: “people...the internet created a virtual world”, ok. No, on the contrary, the internet created more chance for interaction. Created more chance for work, for love, for sex, for everything. Ok, I have a friend who got married with a man she met in the ICQ program.

S2 – Humm!?

T – Yeah!

S2 – In the ICQ!?

T – Yeah! A lot of people practice sex, not in the internet, but they meet people in the internet and then they meet personally.for sex. Perfect for them. So, it’s a...and a lot of people have prejudice, they don’t...I had prejudice at the beginning, ok, but we have to think that man changes, everything changes, ok. So, these things – we have to be prepared for these changes,ok. So, I think the people are interacting more and they are...and the difference that we are talking, talking, we are communicating, interacting in different ways, ok. Imagine in the telephone, I remember , I remember...You don’t remember, I’ll tell the story: when they invented the answering machine, remember the answering machine? I said: “I don’t leave...not I, a lot of people said, I never leave messages because I don’t talk to machines.” Very common (aluna ri), very common, you laugh but very common. All of my...

S4 – Everybody is...

T - ...people my age, remember this? Ok. “No, I don’t talk to machines”, ridiculous! I don’t leave messages.

S4 – I always leave messages there.

T – “I don’t talk to machines.” So, this is ridiculous.

S2 – When it was created – the answering machine?

T – In the States, probably.

S2 – No. when?

T – When? In the eighties.

S2 – In the eighties? Ah...

T – In the eighties, I think. Yeah? In the eighties. Ok? Anyway. Now, turn the page and you’re going to talk about the Fordism. Remember, we talked about the Fordism?

S2 – Uh uh (concordando)

T – What do you know about this?

S2 – It was a modern form of production.

T – Yeah, let’s see...let’s...read this box here before the text, they say: do you know what the words and expressions below mean? Like this, *Fordism assembly line, mass production*. If you don’t, read and find out, ok. So we’re not going to discuss this. Let’s read alone, silently. With this text – you have to discover. Maybe you don’t know what is *assembly line*, you don’t know *Fordism* and *mass production*, ok. Maybe you don’t know. I myself I didn’t know very well this ‘cause I didn’t know historically, I didn’t know what was *fordism* before I made this book. I know what is mass production, everything, I mean, I had notion but I never know how it started. So, I believe some of you don’t know either. Ok, read and discover. This is your text, ok. Alone, ok, silent reading. Yes?

S2 – Yes.

(Alguns alunos falam baixinho. Professor vai conferir o datashow. Conversa um pouco com Assistente filmador – o programa não está funcionando. O equipamento aparentemente parece balançar em cima da mesa, alunos dizem “oh!” – assustados. “No, it’s ok,” responde o professor. “I’ll have to sit here”. Dá mais algumas instruções à Assistente filmador, falando bem baixinho. Alunos continuam a ler. Professor dá mais algumas instruções ao assistente)

ANEXO 8 - Transcrição das gravações das discussões dos alunos trabalhando em grupo na realização das atividades

(transcrição da gravação de um grupo de trabalho)

M1 - We consider the first period, bearing strait period because of several of reasons
First one ... and we consider that the people are here before the end of the last glacial period,
or the ice age

GIRL -but why are you saying this that people arrived here before this age

M1 - because of the ... because I know the last ice age was finished 10,000
before Christ

before Christ

M1 - because you have to explain it

because it was found remains of human beings here before this

M1 - he's explaining that people arrived here...

and it was frozen... become possible to walk... to cross the strait

M1 - what became... no what made the crossing possible what became... no , the man

GIRL what made the crossing possible

M1 - the crossing ... walk

GIRL - yeah, available

M1 -yes, they could cross walk

girl – walking the corridor

M1 /girl - what became... made possible

girl - que foi possível

M1 – the men

girl – men, only men, sem o the men

M1.. men, men, cross the strait... cross the strait...

W1.. walking

girl – tudo bem W1?

W1 – ok

Girl- ok, another one ..olhos puxados... orientalized of the American Indians

M1 ah, to describe the last period, né, the period that... this that came from Europe

yes... but.. but.. (risos)

M1 – ok, I'll write it... because

- the.. the American Indians had oriental eyes... this proves... eehhhh is possible that the first
theory be –

- was more...

- be possible

-yes

-girl – ok

- second one

- se eles vieram pelo estreito de Bering... tem os olhos puxados

- this one say that they had similar

girl - oblique, oblique eyes... não é olhos oblíquos é isso

- similar features

girl – é isso similar features to the oriental people

M1 – é traços

girl - é isso, features é traços, é são traços.. é isso aqui, olha... F – E – A –T-...AQUI OLHA...
 CARACTERÍSTICAS.. I
 -boy - IT'S POSSIBLE to write it?
 -girl What? ... aqui olha..
 boy – é .. how... As... As the features of native... native American.... American natives, né?
 Girls-éh...
 Boy – American natives
 -girl – very good
 boy American natives had ou have... have né...have... have...
 - in brazil or in united states?
 -boy – are the features of American Indians
 girl – have what ?
 boy - in brazil too,, yeah in brazil too, but in the states the Indians (fala “Aindians”) are similar
 with Asians girl - and the Europeans are similar to Asians than...(corrige pronúncia ASIANS)
 girl – similar to, not similar with
 M1 – yes, similar to
 girl – similar to Asians than to the Europeans
 girl - poe maiuscula
 M1 – europeans não, né?
 Girl- com e maiúsculo
 Boy – europeu?
 Girl - claro é uma nacionalidade
 Boy – to pensando em português (risos de outro)
 Girl – europeans... nossa nos acabamos
 Boy – não, ainda não
 Girl - Three o clock
 Boy – terminamos o tempo
 -boy – the last theory becomes impossible
 boy- ok?
 Girl – aqui, tem outra pergunta
 Boy – let me finish it... than to Europeans
 ... coloca a outra pergunta... why the other theories are not as convincing
 girl – por que as outras não são tao conVes?
 Girl 2 – because of the distance to be... to be...
 Discyssão, breve pausas..
 Girl – because of the reasons above... and also because of the long distance to be... to be...
 ai, como é que fala...
 Boy – to be crossing... to be crossing
 Girl - Due to the dis... to the long distance
 Because of the reasons... (repetindo, escrevendo...)
 Girl because of the reasons above... as well the long distance ... between ... the long distance
 to be... to be... percorrido...
 Boy - between the continents
 Girl – between the continents.... entendeu?

(outro texto... começa com falas cruzadas, soltas, compondo o texto; ininteligíveis)

ANEXO 9 - Relatórios produzidos por um observador das aulas

USA: THE BUILDING OF A CULTURE (nomes substituídos por letras maiúsculas)

AA = alunos

PP = Professor

Dia 27/01

AA lêem p. 6-8. A leitura é constantemente interrompida pelos AA para sanar dúvidas quanto à pronúncia. Durante a leitura o próprio leitor se interrompe e com uma expressão de dúvida no rosto pergunta: "Iberian (som de /I/) ou Iberian (som de /al/). PP está sempre atento quanto ao word stress e entonação dos AA, corrigindo-os imediatamente. Alguns alunos interrompem a leitura de outros AA para perguntas de vocabulário. Outras várias perguntas de voc aparecem no final da leitura. O P entre uma leitura e outra faz pausas para comentários. Há grande participação na sala. As perguntas e exposições voluntárias de opinião ocorreram mais freqüentemente pelos alunos mais fluentes como: V, G, R, A e P. Outros como: D, N, J, C, apesar de se considerarem AA com dificuldades para comunicar em inglês mantêm uma boa interação com os demais, dando opiniões, respondendo voluntariamente, oferecendo-se para ler. K tem uma preocupação maior com vocabulário. É uma aluna quieta, não fala muito, somente quando o P pergunta diretamente à ela. J parece não estar à vontade. No intervalo conversa com P para explicar sua situação. Ela diz que há 15 anos não estuda inglês e desde então não tem contato nenhum com a língua. Diz também ser muito tímida para falar na língua. O PP busca tranquilizá-la aconselhando-a a usar o português, se necessário. Depois de vários comentários sobre os textos, AA continuam a leitura (p.10-12). AA de voc seguidas de perguntas de pronúncia. PP sugere uma segunda leitura do último texto para que concentrem no conteúdo. Há uma discussão enriquecedora sobre os aspectos culturais dos Vikings os primeiros europeus a virem para o continente americano. R mostra ter grande conhecimento de história, religião, mitologia. Ele introduz a estória de Moisés. AA pedem à J para que conte a estória de Moisés, uma vez que ela faz parte da igreja batista (se não me engano). Ela começa: " Moisés.... He.... Moisés...." PP a incentiva a falar inglês, mas ela dispara em português. De volta à leitura, PP pede à J para ler. Ela se mostra nervosa, gagueja durante a leitura e quando não consegue pronunciar uma palavra ela fica em silêncio, esperando a ajuda do PP. Às vezes ela se interrompe e checa a pronúncia, por exemplo: "/value/... /valué/ ..., como é que é?". Os AA continuam a leitura (voluntariamente) e o PP está sempre atento às correções quanto à pronúncia e entonação. Muitas vezes os próprios AA corrigem os colegas, principalmente quando há uma pausa longa durante a leitura. Dentre os alunos mais fluentes somente P faz constante uso do dicionário. Já J, Â, M e J fazem uso constante do dicionário. P põe a fita, todos os alunos acompanham no livro, exceto V que está atenta ao som. Algumas perguntas sobre vocabulário levam o PP a dar explicações gramaticais, ou melhor faz com que o PP use nomes gramaticais como substantivo, adjetivo, como no caso da palavra "hilly".(A).

Dia 28/02

Devido à queda de energia, todos os AA vão para o Instituto de Artes. Os AA sentam-se em grupo de três ou quatro para fazer as atividades do livro. AA lêem e discutem o conteúdo. O grupo da P, Â e A fazem anotações, todas participam. Â checa palavras no dicionário quando há dúvidas. O grupo de J, Adeilson e Joelma conta com a participação somente dos dois primeiros AA. J prefere trabalhar isoladamente, escrevendo e procurando palavras no dicionário. Joelma escreve todas as respostas, e escreve muito bem. No grupo de Ju, R e M

somente os dois primeiros conversam. M procura palavras no dicionário. E no grupo de V, T, K and A há muita conversa, muita interação. Os AA mais falantes incentivam K e A a participar mais com perguntas como: "What do you think?" AA se expressam bem (cada um no seu ritmo) e são ouvidos pelo grupo. Depois de alguns minutos os AA sentam-se ao redor da mesa. R começa a apresentação. V não muito de acordo pergunta: "So, are you telling that ..." ou "... if you say that.....how can they be" Os alunos estão atentos. A e G dão suas opiniões. PP faz comentários juntamente com outros alunos. J trabalha em sua apostila. P aponta nova apresentação. A se oferece para ir ao quadro. Ela desenha um mapa para explicar melhor o conteúdo. Todos estão interessados. J agora olha para o quadro. Quando falta vocabulário, A faz gestos (indicando que não sabe e pedindo ajuda aos alunos). A faz explicações pausadamente. Suas explicações são simples, mas claras e arranca aplausos da sala. J e A apresentam suas idéias. Eles tentam comunicar o máximo na língua inglesa. Durante suas falas há perguntas de voc. "How do I say ?" e várias perguntas quanto à pronúncia. J continua a trabalhar individualmente. Durante a apresentação do grupo de K o P faz várias perguntas sobre o conteúdo. O debate ganha força- a maioria quer participar. Há grande interação entre PP e AA e AA e PP. Todos os alunos mostram interesse no assunto. Os únicos alunos que não participaram oralmente foram Â, M, J e A. AA voltam para IEL. AA lêem p. 34-37. O PP direciona perguntas aos AA e faz com que procurem pelas respostas no livro ao invés de adivinhar. AA lêem e relêm . PP corrige word stress, entonação e explica no quadro os três sons diferentes da terminação -ed (past simple regular verbs). Quando há palavras mal-pronunciadas, o P corrige e alunos repetem a palavra (cada um repete para si mesmos). P pede Joelma para ler. P a ajuda quando, durante a leitura, ela se cala por dificuldade de pronunciar. Ocorrem várias perguntas de vocabulário. A pergunta sobre voc em português: " o que é ..." J tira uma soneca. AA lêem p. 42 e ouvem a fita. V presta atenção somente ao som, prefere não ler. AA assistem trecho do filme Glory. R tira uma sonequinha de segundos. Â que é bem tímida se oferece para ler. AA trabalham muito para responder exatamente á uma pergunta do professor. Â não entende enunciado da atividade e pergunta à amiga ao lado. A amiga pergunta ao PP. Â, ainda confirma: So, I have to convince you... Â e P e M trabalham juntas, dão uma força `a M para que participe. Outros grupos saem da sala para trabalharem mais à vontade. Â conversa muito com P e usa interlíngua: " They don't have direitos..." M contribui com palavras em português (mas parece entender o que as outras dizem). Alunos apresentam seus comentários. J lê sua opinião no livro. As apresentações seguem seguidas de perguntas de pronúncia e voc.

Dia 29/01/03

J liga para PP para avisar que não assistirá mais às aulas. AA e PP discutem sobre o processo de aprender línguas durante 20 minutos. Os alunos falam sobre suas experiências de ensinar, sobre aquisição de fluência, e compreensão de "listening". AA perguntam sobre qual é o melhor momento para corrigir pronúncia dentro da sala de aula de língua estrangeira. De volta ao livro, R fala sobre a era da expansão (p. 53). AA continuam a leitura das páginas subseqüentes silenciosamente. AA procuram palavras no dicionário. Há uma discussão sobre pronúncia britânica e americana. AA checam pronúncia da palavra automobile, mobile phone, dynamism etc. K gostaria de ler mas não se manifesta, então sua amiga se pronuncia: " Teacher, ela quer ler." PP atende . PP faz uma pergunta sobre o conteúdo e AA se esforçam para encontrar a resposta. PP encoraja AA a ler e não fazer adivinhações sobre o tema. Ótima atmosfera na sala, todos parecem muito interessados e dispostos a trabalhar. PP ajuda pedindo AA que traduzam a frase: "You've got to work like hell..." AA negociam sentido com PP. Na p. 56 AA lêem. Paula procura palavra no dicionário. M procura palavra que ouviu durante a fala de um aluno e procura significado no dicionário. Â

se oferece para ler p. 59. P usa o quadro para explicar pronúncia de debt. Na p. 62 AA lêem silenciosamente. K usa o dicionário e pergunta ao colega se realmente era o que ela entendeu. J lê e também usa o dicionário. K participa da aula mas quando lhe falta vocabulário se cala e faz gestos. A mostra moedas americanas (assunto tratado aula passada). Os alunos olham muito em direção a janela, estão preocupados com o tempo. Há longa discussão sobre a questão do racismo no Brasil. Há um mal-entendido entre R e P . Ramón alega não ter se expressado bem.

- Reação de feição de dúvida e pergunta: (dia 27/01)

ao professor:

J- 1 de pergunta:

Ao colega:

M-1

J-1

Joelma parecia perdida praticamente todos os momentos quando os alunos começavam a debater um assunto. Enquanto os alunos liam e professor comentava ela trabalhava individualmente respondendo as atividades por escrito.

- Perguntas feitas aos alunos em relação:

Ao vocabulário:

K- 3

V- 2

G-1

R- 1

J-1

A-1

AM-1

Av-1

ao conteúdo

V-1

G-1

Ad-1

À gramática

0

À pronúncia

Ad-1

Am-1

K- 3

V-1

P- 1

J-1

AV-2

G-1

- Reação de feição de dúvida e pergunta: (dia 28/01)

ao professor: 0	Ao colega: Am- 2 Â1	Não seguida de pergunta: J (vide observação dia 27/01)
--------------------	---------------------------	---

- Perguntas feitas aos alunos em relação:

Ao vocabulário: K- 4 G-1 R- 5 M- 1 An-2	À gramática 0	ao conteúdo V-2 K- 1	À pronúncia R- 2	Não seguida de pergunta: 0
--	------------------	----------------------------	---------------------	-------------------------------

- Perguntas feitas aos alunos em relação:

Ao vocabulário: K- 5 V- 1 G-2 R- 6 J-1 Ju- 2	À gramática 0	ao conteúdo V-1 G-3 R- 2 Â-1 Ju-1	à pronúncia Ad-1 Am-1 K- 3 V-1 P- 1 Jo-1 An-2 G-1
--	------------------	--	---

ANEXO 10 Folhetos informativos sobre os cursos

CURSOS DE EXTENSÃO

ESTADOS UNIDOS:
A CONSTRUÇÃO DE
UMA CULTURA

Instituto -----

Faculdade-----
UNIVERSIDADE
08 a 19 de julho de 2002

**Informações e inscrições:
de 05/05 a 15/06/2002
Secretaria de Extensão
FAC/UNIVERSIDADE
Tels.: (00) 3824-9982
(00) 3824-0899**

PÚBLICO-ALVO

O curso **“Estado Unidos: a Construção de uma Cultura”** foi idealizado para falantes de grau médio-baixo de fluência em língua inglesa - pessoas que já estudaram a língua inglesa por algum tempo, mas não desenvolveram uma capacidade comunicativa no idioma. Pode também servir a professores de língua inglesa que busquem uma ampliação de suas referências culturais sobre povos falantes daquele idioma.

CARACTERÍSTICAS DO CURSO E PROCEDIMENTOS

Foram selecionados para as discussões aspectos relevantes da história dos EUA – desde a colonização até o movimento hippie - sob uma perspectiva brasileira. Recursos de multimídia serão utilizados visando enriquecer as apresentações (músicas, ilustrações e cenas de filmes). As atividades em sala consistem em tarefas que requerem discussão em grupo, redação de pequenos textos e busca de informações em textos.

OBJETIVOS GERAIS

Pretendemos, com este curso, oportunizar o uso e a aprendizagem do idioma inglês, além de oferecer contato intenso com uma área de conteúdo cultural. Nossa intenção é proporcionar a oportunidade de aquisição de língua inglesa em ambiente de quase imersão, ampliando, ao mesmo tempo, o universo cultural dos participantes.

RECURSOS UTILIZADOS

- Material didático especificamente criado para o curso
- Projetor multimídia
- Material para leitura extra-classe
- Material áudio para uso em sala de aula e extra-classe

*ORGANIZAÇÃO e
COORDENAÇÃO*

Prof. Dr. -----

PROFESSOR

Fábio Madeira

Período: 08 a 19/07/2002
Horário: 2^a a 6^a feiras
das 14:00 às 17:30
Carga Horária: 30 horas

Local: -----

Pré-requisito para matrícula:

O aluno deve possuir conhecimentos básicos de inglês para a leitura, compreensão e comunicação.

CURSOS DE EXTENSÃO

ASPECTOS
GRAMATICAIS DA
LINGUA INGLESA:
Aprenda Gramática
falando de
gramáticaS

Instituto -----

Faculdade-----

UNIVERSIDADE

14 a 18 de julho de 2003

**Informações e inscrições:
de 12/05 a 30/06/2003
Secretaria de Extensão
FAC/UNIVERSIDADE
Tels.: (00) 3824-9982
(19) 3788-1520**

PÚBLICO-ALVO

O curso “ASPECTOS GRAMATICAIS DA LINGUA INGLESA: Aprenda Gramática falando de gramática” foi idealizado para falantes de grau médio-baixo de fluência em língua inglesa - pessoas que já estudaram a língua inglesa por algum tempo, mas não desenvolveram uma capacidade comunicativa no idioma. Pode também servir a professores de língua inglesa que busquem uma ampliação de seus conhecimentos de gramática e da ciência da linguagem.

OBJETIVOS GERAIS

Pretendemos, com este curso, oportunizar o uso e a aprendizagem do idioma inglês, além de oferecer contato intenso com uma área de conhecimento. Nossa intenção é proporcionar a oportunidade de aquisição de língua inglesa em ambiente de quase imersão, ampliando, ao mesmo tempo, o universo de conhecimentos dos participantes.

CARACTERÍSTICAS DO CURSO E PROCEDIMENTOS

Foram selecionados para as discussões aspectos relevantes da ciência da linguagem vinculados aos estudos da gramática. Nossa intenção é tratar dos aspectos da gramática da língua inglesa para os quais o aprendiz brasileiro apresenta maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, discutir o conceito de gramática. Discutiremos a gramática da fala, o processo de aprendizagem de uma segunda língua, a noção de competência comunicativa, a gramática da televisão e de filmes, entre outros temas. A idéia é tratar da gramática ampliando, ao mesmo tempo, o universo cultural dos participantes.

RECURSOS UTILIZADOS

- Material didático especificamente criado para o curso
- Material para leitura extra-classe

*ORGANIZAÇÃO e
COORDENAÇÃO*

Prof. Dr. -----

PROFESSOR

Fábio Madeira

Período: 14 a 18/07/2003

**Horário: 2^a a 6^a feiras
das 9:00 às
17:30**

Carga Horária: 35 horas

Local: -----

**Pré-requisito para
matrícula: O aluno deve
possuir conhecimentos básicos
de inglês para a leitura,
compreensão e comunicação.**

ANEXO 11 – Amostra dos materiais didáticos utilizados

CURSO: “ASPECTOS GRAMATICAIIS DA LÍNGUA INGLESA:
APRENDA GRAMÁTICA FALANDO DE GRAMÁTICAS

GENERATIVE GRAMMAR contrasts with PRESCRIPTIVE GRAMMAR

Some basics - language and the arbitrariness of the sign

Words conjure up concepts even though they aren't the concept itself. So, "horse" is not actually a HORSE, and "cat" is not a cat. Rather, these are examples of the arbitrariness of the sign, i.e. of the conventional pairing of sound and meaning. What we mean by this is that words and the things in the world that they point to are arbitrarily related. There's nothing inherently feline in the combination of sounds that makes up the word "cat." Thus, in Coatzospan Mixtec, a language spoken in Mexico, the word for CAT is "mishtun", which sounds completely different from the English word but means the same thing. Since signs are arbitrary, one of the things we have to do when we learn a language is memorize them. This may bring back fond memories of your Spanish or French or German classes!

Syntax is the study of how we put words together to make sentences. Consider this:

Man bites dog **IS NOT EQUAL TO** Dog bites man

We know this because we use a code, or **set of rules**, to translate between orders of words and combinations of thoughts. This set of rules is called a **GENERATIVE GRAMMAR**. This notion contrasts with **PRESCRIPTIVE grammar**. The study of syntax is **not** about telling people **how** they should talk, but examining the way that the members of that community actually *do* talk. Let's keep two important concepts separate then.

Prescriptive Grammar: A set of artificial rules pertaining to some group's notion of "correct" usage. Examples from English are rules that prohibit split infinitives, as in the

supposedly incorrect sentence "I wanted him to really try hard." Here, the prescriptive grammarian will tell us that the sentence is incorrect because the word "really" appears between the words "to" and "try", thus splitting the infinitive "to try". Prescriptive Grammar prescribes rules.



Noam Chomsky

Generative Grammar: A grammar that reflects the way a speech community uses a language. A generative grammar attempts to encode what it is that a speaker of a language knows, it characterizes the grammatical knowledge of the speaker. It *doesn't prescribe* what you can and can't say. The job of the generative grammar is two-fold. First, it has to characterize all of the sentences that native speakers judge to be acceptable sentences of their language. Secondly, it has to rule out sentences that are not possible sentences of a language. In a broader sense, a generative grammar must also accomplish these goals within the context of a set of rules and principles that are applicable across languages.

FUNCTIONAL GRAMMAR

Functional grammar looks at how language works in terms of the functional relationships of its constituent parts, and the systems of choices that we make whenever we use language.

The term "functional" is used because it describes the approach that sees grammatical categories in terms of their *communicative functions*. Any piece of language is formed by selecting from possible options that exist. For instance, in forming any utterance we must make choices:

This opening menu presents us with a list of some of the basic *communicative functions*.

STATEMENT	QUESTION	EXCLAMATION	GREETING
REQUEST	COMMAND	PROHIBITION	SUGGESTION

If, for example, we choose to form a question, we then have a range of possible interrogative options in English, such as starting with a WH- word, or with the verb DO, or making verb inversions. Or we could simply use intonation and context to do the job. These are all options we have for forming questions. But these choices are not arbitrary, and in fact we have good reasons for choosing one form instead of another.

Functional Grammar (FG) is a general theory of the organization of natural language. FG is a theory which attempts to be “functional” in at least three different, but interrelated senses:

- 1- It takes a functional view on the nature of language;
- 2- It attaches primary importance to functional relations at different levels in the organization of grammar;
- 3- It tries to be practically applicable to the analysis of different aspects of language and language use.



TRADITIONAL and FUNCTIONAL GRAMMAR

Most traditional grammar books analyze only the forms of the words, phrases, or clauses that students encounter, but pay little attention to the functions that those words, phrases, or clauses serve in grammar. This is the "formal" study of grammar. A formal study of grammar teaches the students

"the eight parts of speech," specifically, the ability to "define" what constitutes nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions, conjunctions, articles, and pronouns. In this process, students typically learn to recognize nouns as "names of persons, places, or things," and verbs as "action words."

Confusion and difficulties arise when we encounter the more complex realities of grammar. For example, verbs may become "nouns," and function as subjects or objects, or clauses may function as subjects, objects, adverbs, or adjectives. Statements such as: "John enjoys ice skating," or "Bicycling is a great sport," cannot be explained by identifying verbs as "action words," or nouns as "people, places, or things." *Ice skating* and *bicycling* are action words, but they **function** as nouns in the above statements.

Additionally, students learn to define a sentence as "a complete thought," or "a group or words containing a subject and a predicate." But a sentence may contain any number of subjects and predicates!

The functions of the various forms of grammar are as important for students to understand as the forms themselves. Functional grammar focuses on the appropriateness of the form for a communicative process, and does not dwell on the distinction between "grammatical" and "ungrammatical" forms.

Functional grammar allows linguists to analyze, compare, and parse the grammars of all human languages. The functional approach is most likely the way our brain understands and uses language.

ACTIVITY – Talk with one of your classmates about what you understand about the 3 different approaches to grammar: prescriptive (traditional), generative and functional. Say what you think: if you understand them, if you agree with them or if you do not really understand what this all means.

CURSO: "USA: THE BUILDING OF A CULTURE

HENRY FORD - MASS PRODUCTION SYSTEM

Do you know what the words and expressions below mean?
Fordism, Assembly line, Mass Production If you don't, read the text and find out.

Early in the twentieth century, the automobile industry of **Henry Ford** introduced a new production system. The **mass production system** - collectively referred to as **Fordism** - was an ultra-modern form of production and of working methods. Fordism enabled the US to contribute with almost half of world industrial production in the immediate postwar years (First World War), and thus provided the economic dynamism necessary to support the emergence of the consumer society.

Mass production is often said to date from the development of the first moving **assembly lines**. Henry Ford built the first assembly line in the U.S. when he put car parts on a conveyor belt. The men worked on the parts as they passed by on the belt. Fordist production entailed an intensified industrial division of labor; increased mechanization and coordination of large scale manufacturing processes to achieve a steady flow of production.

At the core of the Fordist reorganization of production was the construction of new relations of power in the workplace. In the mid-1920s, one production worker described the pace and intense effort which his job required, and the consequences of failing to meet that standard on a daily basis as follows: "*You've got to work like hell in Ford's. From the time you become a number in the morning until the bell rings for quitting time you have to keep at it. You can't let up. You've got to get out the production...and if you can't get it out, you get out!*".

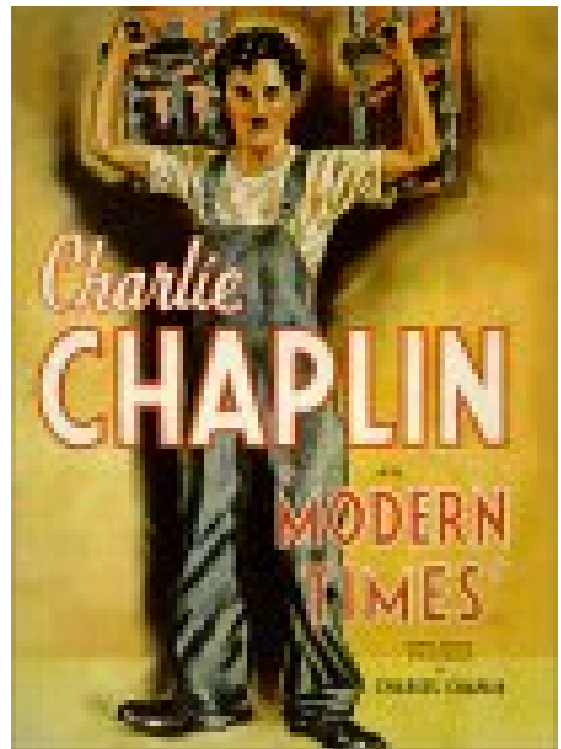
The promise of massive increases in productivity led to the imitation and adaptation of Ford's basic model of production through the industrial core of the US economy, as well as in other industrial capitalist countries.

Although the forty years that followed the first experiments in line assembly at Ford's Highland Park were marked by industrial struggles, the challenge of industrial labor was contained within the bounds of a vision of liberal capitalism --- on a global basis, and with the active collaboration of "free trade unions"-individual rights and liberties and a more generalized prosperity.

FILM: *Modern Times*

Modern Times was a silent protest against advancing technology. The film has a number of wonderfully inventive and memorable routines and scenes, proclaiming the frustrating struggle against the dehumanization of proletarian man by the machine and the Industrial Age. The scenes of the Tramp find him alternating between scenes as an assembly-line factory worker (where he is literally fed by a machine and then becomes the 'food' in the cogs and gears of another machine.

While hilarious, *Modern Times* contains famous and enduring images that make serious social comments. These include: the Little Tramp (Chaplin) getting a tick and moving like a machine while working on an assembly line; the Little Tramp becoming stuck on a conveyor belt and run through a machine; the Little Tramp being used as a



test dummy for a feeding machine; the boss spying on the Little Tramp in the men's room through hidden cameras; and the final shot of the Tramp and his girl bravely walking into the distance toward an uncertain future.

Discussion Question:

- What do you think this film is trying to tell us about the effect of machines on our lives?

THE GREAT DEPRESSION

The prosperity in the beginning of the 20th century did not last very long. Although people were buying more products, the production was much larger than the real demand. During the great depression, 1929 - 1939, the economy collapsed, many banks failed, and millions of people were thrown out of work.

Some causes for the Great Depression:

Supply and demand helped bring about and also

lengthen the Great Depression. The American farms and factories produced large amounts of goods and products during the prosperity before the Depression.

On average, people's wages stayed the same even as prices for these goods soared. People who lived on farms had even less than urban dwellers.

Because people had no money, they stopped buying these products, but factories and farms still continued to produce at the same rate. As the farmers and industry leaders realized fewer people were

buying, they cut back production. To do this, they

had to lay off more and more workers. These unemployed workers didn't have money to buy anything, so the factories continued to lay off people. This trend continued in a downward spiral until twenty-five per cent of the population was unemployed.

The Crash in the stock market - In the 1920s more people invested in the stock market than ever before. Stock prices rose so fast that at the end of the decade, some people became rich overnight by buying and selling stocks. However, during 1928 and 1929, the prices of many



Migrant Family living in a tent



Farm Foreclosure Sale During the Great Depression

stocks went up faster than the value of the companies the stocks represented. Some experts warned that the bull market would end. In the summer of 1929, a few stock market investors began selling their stock. The sudden selling caused stock prices to fall. On Tuesday, October 29, 1929, stock prices went incredibly low because there were no buyers for the stock offered by desperate sellers. Millions of dollars were lost that day due to the decrease in stock prices.

Buying on credit was a huge problem in the 1920s. Since the 20s was a period of great economic boom, not many people took the future into consideration. Many people bought refrigerators, cars, etc. with money that they did not have. People could make a monthly, weekly, or yearly payment on an item that they wanted or needed. This happened until Black Tuesday, when the stock market crashed. The two systems, installment buying and buying on credit, left millions of people in debt. When many lost their jobs, they could not pay back the debts they had incurred.

Activities

Three causes for the great depression were presented in the text. Which do you think was the main cause? Discuss this in small groups and write a paragraph that supports your conclusion.

Relate the great expansion with the industrial revolution and the fordism production system.

ANEXO 12 - Atividades a partir das quais as discussões dos alunos foram gravadas em fita cassete

Activities:

- 1- Draw a map of Europe and North America and trace the adventures of Leif Eriksson.
- 2- *Which of the theories about Eriksson do you think is more convincing? Why? Write a text explaining your position.*

Activities:

- 1- Now look at the map scale on page 5. Do you think the Asians could have come by boat if there hadn't been the ice corridor connecting the two continents? In groups, start a discussion:
 - What is the approximate distance across the Bering Strait from Siberia to Alaska's Seward Peninsula?
- 2- *Which of the theories seems more convincing to you? Why? Write a text saying which one is more convincing and why the others are not as convincing.*

Activities:

1- Write the names of these people showing their voyages on a map that you make yourself:

Eriksson	Ponce de León	De Soto	Hudson
Chaplain	La Salle	Cartier	Columbus

2- Which European countries sent expeditions to America? Which one got more riches?

3- Draw a time line of the discovery of America.

Example:

1500
Columbus

4- Complete the following diagram and trace the French route to America:

1534 _____ 1608 _____ 1666

5- Talk to the people in your group:

- What was the common objective of the European explorers that traveled to North America?
- What was the most important achievement of each explorer?
- Which of the explorers do you think has the most interesting story? Why?

6- Write a text (about a page long) that expresses what you have discussed above.

Activities:

Get the main ideas of this text and write, in one paragraph, a summary. Be sure it includes the main ideas and events cited in the text.

Activities:

1- Talk to the people in your group. Tell Columbus's story and talk about it. Say what else you know about Columbus.

2- Now visit other groups. See if they know more about Columbus. Write down any new information you may get.

Rejoin your group and exchange the new information you got about Columbus. *Write on a piece of paper all the information you could get.*