

ANA LOURDES DA ROSA NIEVES FERNÁNDEZ

VOZES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas

2010

N677v Nieves Fernández, Ana Lourdes da Rosa
Vozes de aprendizagem de língua espanhola / Ana
Lourdes da Rosa Nieves Fernández. – Pelotas: UCPEL, 2010.

229f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2010.
Orientador: Bohn, Hilário I..

1. histórias de aprendizagem. 2.vozes de aprendizagem. 3.
língua espanhola. 4.teorias de aprendizagem. I. Bohn, Hilário. II.
Título.

c

*Dedico, com carinho,
a meu esposo, a minha filha e
aos meus pais (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de compartilhar esta experiência e atentar para a relevância de temas que não faziam parte de minha formação. Ao meu esposo Daniel, especial agradecimento, pelos inúmeros incentivos, sem os quais não chegaria à realização de mais este projeto de vida; à minha filha Daniana, pelo carinho e compreensão em momentos de ausência durante essa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas, sob a coordenação da professora Dra. Carmen Lúcia Matzenauer, pessoa distinta, dedicada, compreensiva, exemplar, que contribuiu significativamente na minha vida acadêmica e profissional.

Ao professor Dr. Hilário Bohn, meu orientador, pelo carinho, compreensão, orientações e contribuições.

A todos os professores do curso, especialmente aos professores doutores Márcia Zimmer, Maria da Glória di Fantini, Aracy Ernst e Vilson Leffa, pela competência, profissionalismo, carinho e incentivo.

À Universidade Federal de Pelotas, pela oportunidade de realizar este Curso.

À direção da Faculdade de Letras, na pessoa do Professor Dr. Paulo Borges, que propiciou os meios para a efetivação desta pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Letras Estrangeiras, pelo auxílio e compreensão em atender todas as minhas solicitações.

A todos os alunos do Curso de Letras - Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal de Pelotas, que participaram desta pesquisa.

Aos amigos e colegas, em especial, Juliana Thomaz, Cristiane Heemann, Lúcia Grigoletti, Matilde Contreras, Virginia Orlando e Simone Carboni, pela amizade, carinho, apoio e incentivo.

RESUMO

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

VOZES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Autora: Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández

Orientador: Hilário I. Bohn

A presente pesquisa investiga como um grupo de alunos universitários do Curso de Letras-Licenciatura em Espanhol, falantes nativos de Português Brasileiro, percebe a sua aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) e como este aprender se filia a teorias de aprendizagem. A iniciativa de realizar este estudo surgiu a partir de reflexões e questionamentos feitos pela pesquisadora a respeito da formação e qualidade do ensino oferecido aos futuros professores de Língua Espanhola. Para isso, analisam-se as vozes dos aprendizes, os sentidos que essas vozes produzem para o analista e como esses sentidos se relacionam às concepções de linguagem e se agregam em torno do modelo emergentista de aquisição da linguagem, uma metáfora nova de fazer ciência que também procura entender como acontece a aprendizagem de uma LE. O trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, que é um campo da investigação que por, sua essência naturalista, permite ao pesquisador estudar e analisar os dados em seus cenários naturais, de forma mais líquida. A análise dos dados é realizada sob a ótica da concepção bakhtiniana de linguagem, que é de caráter social, histórica, ideológica, dialógica e cuja unidade básica de análise é o enunciado. O corpus para a análise está constituído de 31 relatos escritos e 31 entrevistas individuais e orais, nos quais os alunos relatam os momentos mais significativos de seu processo de aprendizagem de E/LE. Diante do universo de dados tão vasto que envolve a pesquisa, escolheu-se, como fatores para serem foco de estudo, os aspectos relacionados com o papel dos insumos, as dificuldades, as estratégias de aprendizagem e a afetividade. A preferência pela escolha desses núcleos temáticos justifica-se pela emergência significativa dos mesmos nos três contextos de aprendizagem encontrados nos relatos dos informantes – o grupo que teve a oportunidade de ter um contato bem significativo com a língua na infância, o grupo que teve seu acesso à língua através de contatos mais formais, nos níveis de ensino fundamental e médio, e o grupo que teve como único acesso à língua a universidade. A partir da análise e discussão dos dados, foi possível perceber que aprender Espanhol não é um processo fácil, mesmo se tratando de línguas próximas como o Espanhol e o Português. Pelo contrário, as vozes dos alunos apontam que aprender Espanhol é uma tarefa complexa, laboriosa, heterogênea, que acontece de forma lenta, gradual, que requer movimentação e controle de inúmeras variáveis linguísticas e extralinguísticas como sugere o emergentismo. Aprender E/LE, para esses alunos, depende da maior ou menor exposição aos insumos, da autonomia, do estado afetivo, da relação professor-aluno, das estratégias utilizadas, da participação efetiva do corpo e das dificuldades encontradas nos diferentes contextos sócio-culturais, pedagógicos, históricos e econômicos em que os aprendizes se encontram inseridos. Quanto à transposição didática dos resultados

do estudo, acredita-se que os professores têm de ter consciência dessa complexidade e levar em consideração as características individuais de seus alunos. As vozes destes revelam que, embora na universidade se trabalhe com adultos, eles necessitam da acolhida, do apoio, orientação de seus professores para que possam aprender mais e melhor, usufruindo das oportunidades que a universidade e a sociedade lhes oferecem.

Palavras-chave: histórias de aprendizagem, vozes de aprendizagem, Língua Espanhola, teorias de aprendizagem.

ABSTRACT

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

VOICES OF LEARNING OF SPANISH LANGUAGE

Author: Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández

Advisor: Hilário I. Bohn

The present research investigates how a group of Brazilian university language students acquire-learn Spanish as a foreign language (S/FL), and how this learning can be related to learning theories. The initiative to make the study came from reflections and questionings made by the researcher about the quality of the teaching offered at the University to Spanish language learners who plan to become Spanish language teachers. For that purpose, the researcher analyzes 31 written reports and 31 oral interviews of learners on their strategies in learning the foreign language. She tries to verify the meanings these voices convey in their reports, more specifically the conceptions of language and how these meanings can be related to theories of language acquisition-learning and, more specifically, if they can be aggregated to the principles of the emergentism model of language acquisition, which is a new metaphor to explain the learning process in general and the acquisition of language, more specifically. The study is anchored on the qualitative research approach, which allows the researcher to study and analyze the data in its natural scenery, in a more liquid form. The data analysis is performed under the view of the bakhtinian language conception which is of a social, historic, ideological and dialogical character, and whose basic unity of analysis is the proposition. The analysis is based on five categories, the role of inputs in the acquisition process, the difficulties encountered, the learning strategies used by learners and the role of affection in learning. The preference for the choice of these thematic nuclei is justified by their emergency in the three learning contexts found in the reports of the informants, that is, the group that had the opportunity to have a significant contact with the foreign language during infancy, the group that had their access to the language through more formal contacts, as classroom learning for example, and the group that had the university as his first opportunity to learn the language. From the analysis, and discussion of data, it was possible to perceive that learning the foreign language was not an easy process, even when one deals with kin languages such as Portuguese and Spanish. On the contrary, the voices of the students emphasize that learning Spanish for Brazilian learners is a complex, laborious and heterogeneous task, it involves the control of several linguistic and extra-linguistic variables, such as emergentism theory suggests. The learning of Spanish, for these students, involves the exposition to rich inputs, an autonomy attitude from learners, an affective mood, good teacher-student relations, the usage of learning strategies, effective body participation and to face the difficulties in the different socio-cultural, pedagogic, historical and economical contexts in which the learners are inserted. As to the didactic transposition of the results of the study, it is believed that teachers must be aware of the complexity of the process, and take the individual characteristics of their students into

consideration when in the classroom. The voices of the students reveal that, though one works with adults at the university level, they need to be welcomed, they expect the support, and orientation of their teachers in their learning.

Key words: histories of learning, voices of learning, Spanish Language, theories of learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Participantes do processo de aprendizagem	20
Figura 2: Neurônio	43
Figura 3: Sinapse	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 UM OLHAR TEÓRICO DE COMO SE APRENDE UMA LE.....	24
2.1 O EMERGENTISMO.....	25
2.1.1 Raízes históricas	25
2.1.2 Ensino e aprendizagem de uma LE	26
3 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS	49
3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	50
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	54
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	55
3.4.1 As narrativas	55
3.4.2 As entrevistas.....	60
3.4.3 Memória e história na produção das narrativas de aprendizagem.....	62
3.5 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1 PROPOSTA DE ANÁLISE	67
4.2 A ANÁLISE	69
4.2.1 O papel dos insumos	71
4.2.2 As dificuldades de aprendizagem.....	81
4.2.3 As estratégias de aprendizagem.....	98
4.2.4 A afetividade	111
5 SUMARIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES	124
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS	142
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROJETO PILOTO	143
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA TESE	144
ANEXO C – NOMES FICTÍCIOS DOS INFORMANTES	145
ANEXO D – “TÓPICO GUIA” PARA A ENTREVISTA	146
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA	148
ANEXO F – RELATOS ESCRITOS	154

1 INTRODUÇÃO

Resumindo em poucas palavras, a língua é um sistema adaptativo complexo. Inclui as interações ecológicas de muitos atores: pessoas que querem se comunicar e um mundo para ser discutido. Ela funciona em muitos níveis diferentes (neurônios, cérebros e corpos; fonemas, morfemas, lexemas, construções, interações e discursos), diferentes conglomerados humanos (indivíduos, grupos sociais, redes de comunicações e culturas) e diferentes escalas de tempo (evolutiva, epigenética, ontogenética, interacional, neuro-sincrônica, diacrônica). Como sistema complexo, suas sistematicidades são emergentes seguindo os princípios adaptativos Darwinianos” (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 576).^{1 2}

A ideia de começar o texto desta tese com uma citação de Ellis e Larsen-Freeman tem como objetivo apresentar ao leitor a complexidade da linguagem, sua estrutura, aprendizagem e produção. Apesar de ser uma expressão um tanto lacônica, ela introduz o leitor e o pesquisador-autor à complexidade em que ambos estarão envolvidos ao longo deste texto: o pesquisador, na elaboração do texto, e o leitor, nas representações que terá de fazer ao longo de sua leitura. A citação também formula ao leitor, assim como ao pesquisador, um convite para filiar-se a essa complexidade ao longo da elaboração e da leitura do texto: na construção de um aparato teórico, na metodologia, na análise dos dados e na própria relação entre resultados das análises resultantes dos dados, suas relações com aspectos pedagógicos e uma possível transposição didática futura.

O objeto de estudo da pesquisa é analisar as vozes de aprendizagem de um grupo de alunos do Curso de Letras (Espanhol), investigar que sentidos essas vozes produzem e como estes se agregam em torno de determinados eixos teóricos sobre a aprendizagem de uma LE³ e concepções de linguagem, e mais especificamente se estes sentidos podem ser reconhecidos dentro da perspectiva

¹ “In short, language is a complex adaptive system. It comprises the ecological interactions of many players: people who want to communicate and a world to be talked about. It operates across many different levels (neurons, brains, and bodies; phonemes, morphemes, lexemes, constructions, interactions, and discourses), different human conglomerations (individuals, social groups, networks, and cultures), and different timescales (evolutionary, epigenetic, ontogenetic, interactional, neuro-synchronic, diachronic). As a complex system its systematicities are emergent following adaptive, Darwinian principles” (ELLIS and LARSEN-FREEMAN, 2006 p. 576).

² A tradução da epígrafe, assim como as outras traduções realizadas ao longo do texto, é de inteira responsabilidade da autora do presente trabalho.

³ Língua Estrangeira.

emergentista⁴. Pretende-se também discutir as implicações pedagógicas dos resultados da análise, na perspectiva das responsabilidades dos próprios alunos na aprendizagem, a responsabilidade dos professores e da instituição em que esses aprendizes estudam.

Para chegar à expressão dos objetivos propostos, neste primeiro capítulo inicia-se uma breve discussão sobre o que é linguagem e o que significa para determinados eixos teóricos aprender uma LE.

A discussão de Larsen-Freeman e Long (1994), Ellis e Larsen-Freeman (2006, 2009), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Matthiessen (2009), Beckner (2009), Blyhe e Croft (2009) sobre aprendizagem de LE, assim como a análise sobre concepção de linguagem apresentada por Bakhtin (1997, 1998, 2003, 2004), Faraco (2009), Maturana (2001) e Revuz (2002), além de possibilitar a construção de um nicho de informações para a elaboração do objeto de estudo desta tese, servem como uma justificativa para a realização desta pesquisa, visto que, diante de toda a complexidade que é aprender uma língua, faz-se necessário que o professor, assim como o próprio aprendiz, esteja sempre redefinindo linguagem, questionando como é que se aprende e quais os aspectos teóricos mais relevantes que devem ser abordados nessa discussão.

Assim, examina-se primeiro a concepção de linguagem segundo Maturana, Bakhtin e Revuz e, posteriormente, discute-se um conjunto de questionamentos sobre a aprendizagem de LEs.

Aprender é uma ação basilar do ser humano, é um processo complexo, longo, contínuo, que se realiza na e pela linguagem. É essa habilidade, atributo, que diferencia o homem dos animais e o caracteriza como espécie; é por meio da linguagem que ele expressa seus valores, desejos, experiências, conhecimentos, cultura e se constitui identitariamente. Segundo Humberto Maturana (2001), a linguagem é vista como um fenômeno pertencente à história dos seres humanos; o homem humanizou-se pela linguagem e sua vida gira em torno do seu caráter dinâmico. Segundo o autor, a linguagem é um fenômeno que torna o ser humano singular, diferente, o identifica e lhe permite viver em sociedade. Embora Maturana considere o homem um ser autopoietico, biologicamente estruturado, não percebe a

⁴ É uma metáfora nova de fazer ciência, fundamentada na teoria do Caos e Complexidade, questionada e direcionada à Linguística Aplicada por Ellis e Larsen-Freeman (2006) Será conceituada no capítulo 2.

linguagem nesse sentido. Segundo o autor, os fenômenos linguísticos não podem ser explicados ou entendidos somente através de traços estruturais e funcionais do sistema nervoso de uma pessoa. A linguagem é um fenômeno que surge das interações do organismo com o meio, pertence ao domínio relacional, das interações recorrentes. Ainda, segundo Maturana (2001), a linguagem é uma forma especial e sofisticada de interação entre dois organismos vivos.

Bakhtin (2004), assim como Maturana (2001), destaca o aspecto relacional da linguagem, considera a língua um fenômeno social que se desenvolve pela interação. Nesse sentido, a linguagem não é vista como um fenômeno biológico, nem como um sistema de normas imutáveis e incontestáveis, como propôs Saussure (1995), mas como um sistema vivo, cheio de valores, singular, irrepitível, que emerge de uma atitude responsiva (FARACO, 2009 p.57). A língua é considerada por Bakhtin como uma atividade, um conjunto de práticas histórico-sócio-culturais, que se concretizam em diferentes gêneros do discurso e estão atravessadas por diferentes posições sociais. Nesse sentido, a concepção de língua de Bakhtin é diferente da apresentada por Saussure, e seus seguidores, que consideram a língua um objeto ideal, um sistema sincrônico, homogêneo, objeto da linguística. Contrariamente a Saussure, Bakhtin percebe a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade heterogênea, saturada de ideologia, valores sociais e vozes do outrem. Bakhtin valoriza a fala, a enunciação, a natureza social da língua.

Bakhtin (2004), ao posicionar-se a respeito do objetivismo abstrato, salienta que a consciência linguística do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepitível do enunciado, pelo seu horizonte social avaliativo, em outras palavras um enunciado não deve ser medido pela sua materialidade linguística e sim pelos sentidos que produz, pelos juízos individuais de valores, pela sua unicidade contextualizada. Para Bakhtin, não há nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge de um contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo.

A concepção bakhtiniana de linguagem é bem mais abrangente que a abordagem linguística tradicional. De acordo com Faraco (2009), enquanto esta aborda o enunciado como um fenômeno meramente linguístico, material, verbal, desvinculado de suas dimensões axiológicas, Bakhtin tem uma visão de língua mais ampla, a considera além de sua materialidade linguística, pois ela não está

constituída simplesmente de palavras, mas de enunciados de dimensão axiológica. Para o autor, a linguagem se desenvolve historicamente a serviço do pensamento participativo e dos atos efetivamente realizados (isto é, no mundo da vida) e só posteriormente passou ao pensamento teórico (ao mundo da ciência) (FARACO, 2009, p.26).

Para Bakhtin, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, ela emerge da interação, nos enunciados. Consequentemente, a língua é percebida como um conjunto de práticas sócio-culturais relativamente estáveis que está atravessada por um número infinito de vozes (BAKHTIN, 2004).

Embora a linguagem esteja presente na vida de um indivíduo desde o momento de sua gestação, não significa que aprender uma língua seja um processo fácil. A literatura da área mostra que a aquisição da linguagem é um processo laborioso, complexo, no qual está em jogo um número significativo de variáveis. Pesquisas em aquisição de língua estrangeira, principalmente as realizadas por pesquisadores emergentistas, Ellis, R. (1994, 1997, 2003, 2005); Ellis, N. (2005), Ellis, N. e Larsen-Freeman (2006, 2009); Larsen-Freeman, D. (2002, 2006); MacWhinney (2007); Larsen-Freeman e Cameron, L. (2008); Matthiessen (2009); Beckner (2009); Blyhe e Croft (2009), também mostram que a língua é um processo complexo, que se movimenta em torno de muitas variáveis: diferenças individuais; questões cognitivas e afetivas; o contexto sócio-cultural; a exposição aos insumos; a metodologia; as estratégias de aprendizagem e o papel do professor. Portanto, não é fácil definir o que significa aprender uma língua estrangeira.

A aprendizagem de LE tem sido motivo de muitas pesquisas nas últimas décadas, mas pode-se dizer que, de maneira mais intensiva e sistemática, as investigações sobre o tema começaram a surgir a partir dos anos cinquenta e se intensificaram nos anos sessenta e setenta.

Segundo Ellis (2005), os estudos de aquisição de língua estrangeira também passaram, ao longo da história, por diversas fases. Na década de 1960, até meados dos anos 70, os estudos e pesquisas focalizavam aspectos metodológicos: o método propriamente dito, o papel do professor e os materiais de ensino. O método áudio-lingual (LADO, 1964), por exemplo, predominou nos âmbitos educativos e seus ecos se fazem sentir até hoje em livros didáticos de língua estrangeira. Ele se ancora num modelo estruturalista de língua e na teoria behaviorista de aprendizagem. Nas décadas de 1980 e 1990, o foco das pesquisas

deslocou-se para o estudo do aprendiz, e dessa preocupação com os atores da sala surge o método comunicativo. Este consiste em uma abordagem de ensino de línguas que enfatiza a interação e participação dos aprendizes em tarefas semelhantes ao da língua materna, em um contexto natural. De acordo com essa abordagem, o ensino de paradigmas gramaticais fica em segundo plano ou é inteiramente suprimido. Krashen (1981), por exemplo, sustenta que a aprendizagem de uma LE é mais bem sucedida quando os aprendizes são expostos a “insumos compreensíveis” e estão motivados para captar esse insumo.

Nessa mesma perspectiva, Long (1983a; 1996) e os emergentistas (Ellis e Larsen-Freeman 2006, 2009) sustentam que a aprendizagem é mais bem impulsionada, quando os aprendizes participam da negociação da participação do “insumo”, isto é, quando participam de sequências de interações que surgem em consequência de dificuldades na comunicação. Por outro lado, Long e Robinson (1998) argumentam que o ensino baseado em tarefas oferece oportunidade para que os aprendizes prestem atenção na forma, em situações comunicativas que, segundo esses autores, são as circunstâncias ideais para que aconteça a aprendizagem.

Outros pesquisadores, entre eles Ellis (2003), sugerem que a aprendizagem por tarefas é necessária para garantir o desenvolvimento do conhecimento implícito. Cabe salientar que esta abordagem prioriza a fluência em detrimento da correção gramatical, mas sem descartar a possibilidade de que os aprendizes também possam atingir a competência gramatical através da comunicação. Não obstante, é importante destacar, também, que esta concepção não nega que os aprendizes necessitam prestar atenção aos aspectos formais da língua e que a forma ideal de aprendê-la é no contexto, priorizando sempre a atenção ao significado. Numa sala de aula, na perspectiva do método comunicativo, o professor age como coordenador e facilitador da aprendizagem, providenciando materiais e circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua-alvo. O método comunicativo vem prevalecendo desde a década de oitenta até nossos dias nas salas de aula de LE, mas infelizmente nem sempre produzindo os resultados de aprendizagem desejados.

A partir dos estudos realizados por inúmeros pesquisadores no exterior⁵ e no Brasil⁶, com a proposta comunicativa a língua passa a ser percebida de uma forma diferente: deixa-se um pouco de lado a análise baseada em estruturas e orações e passa-se a dar ênfase à enunciação, à análise do discurso e ao gênero textual. A linguagem não é mais apresentada como um sistema de estruturas e passa a ser vista como um meio que propicia a comunicação interpessoal e, o mais importante, já não é a análise das formas e, sim, o processo comunicativo, as relações de interação entre os sujeitos, jogos de poder e ideologia.

Logo, devido aos resultados não satisfatórios do Método Comunicativo e as contribuições de ciências afins as quais influenciam os estudos da linguagem, de modo especial os estudos da Linguística Aplicada, surge uma nova proposta de explicação para o complexo processo da aquisição da linguagem, incluindo também a aquisição e aprendizagem da LE. Segundo Larsen-Freeman (2006), a língua é um sistema complexo, adaptável às mudanças do contexto, no qual as fontes da língua de cada indivíduo são unicamente transformadas através do uso.

Ellis e Larsen-Freeman (2009), por sua vez, advogam que a língua tem uma função fundamentalmente social, porque serve para representar o mundo e está fundamentada na experiência de cada indivíduo. É através dela que os indivíduos organizam, produzem e transportam informações de um cérebro para outro. Ela é utilizada para estabelecer e manter as inter-relações sociais e, conseqüentemente, está intimamente relacionada ao uso, e ambos são inseparáveis. Os autores ressaltam também que a língua é um sistema complexo e dinâmico, em que a consciência, a experiência, corporização, o cérebro, o eu, as inter-relações humanas, a sociedade, a cultura e a história estão todos inextricavelmente entrelaçados, conectados, como sugere a abordagem emergentista.

Beckner *et al.* (2009), assim como Ellis e Larsen-Freeman (2009), consideram que a língua tem uma função social. Ela emerge da interação dos processos sociais com os processos cognitivos de domínio geral, e esses processos

⁵ Como exemplo, cita-se Hymes (1971); Krashen (1981); Skehan (1989); Widdowson (1990); Canale (1995); Long & Robinson (1998); e Ellis, R. (1994, 1997, 2003, 2005); Ellis, N. (2005); Ellis, N. e Larsen-Freeman (2006, 2009); Larsen-Freeman, D. (2002, 2006); Kramsch, C. (2002); MacWhinney (2007); Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008); Matthiessen, C. (2009); Beckner, C. (2009); Blyhe, R. A. e Croft, W. (2009).

⁶ Almeida Filho (1993, 1999, 2001); Moita Lopes (1996, 2008); Bohn, H. (1988, 2000); Leffa, V. (1999, 2006, 2009); Paiva, V. (2006a, 2006b, 2007, 2008), entre outros.

de interação são os que vão moldar sua estrutura e conhecimento. A este respeito, autores como Blythe e Croft (2009) salientam que os padrões de uso afetam significativamente a aquisição, a estruturação da língua, sua organização em nível cognitivo e suas mudanças ao longo do tempo. Segundo Blythe e Croft (2009), a língua como sistema adaptativo complexo participa de um processo que envolve múltiplos agentes interagindo uns com os outros em suas comunidades. Para os autores, o processo aquisicional abrange uma compilação de fatores que vão desde as dificuldades perceptivas às motivações sociais, ou seja, as estruturas da língua emergem de uma série de experiências inter-relacionadas.

Matthiessen (2009) complementa as visões de língua apresentadas ao expor que ela é facilmente aprendível devido à sua capacidade inerente de adaptação e variabilidade. Porém, mesmo assim, o autor reconhece que a aprendizagem de uma LE não deve acontecer de uma só vez, e sim de forma gradativa. Para o autor, a complexidade se constrói gradualmente, através de diferentes instanciações registradas em textos.

Bakhtin (1997) também contribui para esta discussão de aprendizagem LE. Ele sustenta que aprender uma língua estrangeira requer um contato direto e contínuo com a língua alvo, que é a língua do outro. O aprendiz aprende uma língua com o uso, com a prática, ou seja, na interação entre os sujeitos, jogos de poder e ideologia. Segundo Bakhtin (1997), aprender uma língua faz parte de um processo comunicativo ininterrupto, isto é, se aprende através do diálogo. Bakhtin define a linguagem como um fenômeno sócio-histórico cuja unidade básica de análise é o enunciado. De acordo com o autor, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e discursos do outro (da mãe, do pai, de amigos), de forma que, ao processá-las, elas se tornam, em parte, palavras do próprio sujeito e, em parte, palavras do outro. No caso deste estudo, a concepção dialógica, o meio social, a história da comunidade, a sala de aula, a história familiar e individual vão contribuir para entender toda essa complexidade social, cultural e histórica na qual o aprendiz está inserido. É nessa interação, nessa troca de saberes, no diálogo que se aprende. A aprendizagem, portanto, na concepção bakhtiniana, não consiste somente na internalização de questões fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas ou mesmo pragmáticas, mas também na enunciação, no diálogo, considerando sempre o contexto e os interlocutores que participam do processo. Assim, a língua é de natureza social, ideológica e histórica.

Enquanto Bakhtin relaciona a aprendizagem de uma língua ao aspecto social e histórico, Revuz (2002) traz outra contribuição importante ao vincular a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) à língua materna (LM) do aprendiz. Segundo a pesquisadora, somente se aprende uma LE porque já se teve acesso à linguagem através de outra língua, chamada “materna”, que pode ser ou não a da mãe. De acordo com a autora, a língua materna torna-se tão familiar ao aluno, que muitas vezes ele tem a impressão de que ela não foi aprendida, enquanto que o encontro com uma LE parece efetivamente uma experiência nova. A pesquisadora salienta ainda que nem todas as pessoas alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras de modo que possam ler um livro, acompanhar um filme, participar de uma conversa com estrangeiros ou expressar-se de forma adequada. E isso acontece justamente porque a aprendizagem não é um processo homogêneo, pelo contrário, se produz dentro da heterogeneidade e depende de fatores sociais e diferenças individuais.

Revuz salienta também que a LE é objeto de saber, é objeto de uma aprendizagem raciocinada, explícita e ocorre de forma heterogênea em relação à LM. O encontro da segunda língua com a primeira é quase sempre conflitante para o sujeito porque vem perturbar, questionar, modificar aquilo que já está inscrito no indivíduo com as palavras da língua materna, sendo que isso pode chegar a interferir no processo e nas estratégias de aprendizagem da segunda língua. A posição de Revuz a respeito da língua materna e estrangeira vem ao encontro das ideias emergentistas e, principalmente, às de MacWhinney (2007), que defende que o aprendiz enfrenta certa dificuldade em aprender algumas estruturas da LE devido ao grau de entrenchamento, de conhecimento que ele tem de sua LM.

Por outro lado, Revuz afirma que as línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais. O aprender uma língua estrangeira pode estar relacionado à história de vida de cada um, aos desejos ou rejeições. A autora, assim, reconhece que a “dimensão afetiva” é um dos fatores que pode influenciar a aprendizagem de uma LE.

Além dos fatores já mencionados, outro aspecto que Revuz ressalta diz respeito ao uso da língua. Aprender uma língua estrangeira, além de conhecimento linguístico, requer muita prática, prática oral, que solicita ao aprendiz que se relacione com os outros e com o mundo; e prática corporal, a qual exige que o aluno coloque a serviço de seu “eu” todo um trabalho de corpo que envolve o aparelho

respiratório, a corrente de ar dos pulmões, as cordas vocais, movimento dos músculos, da língua, dos dentes, dos lábios e da úvula. Assim, a autora levanta a hipótese de que muitos dos insucessos na aprendizagem de uma LE podem estar relacionados à incapacidade de lidar com as três dimensões envolvidas na aprendizagem: a do eu (sujeito), a do trabalho do corpo (os ritmos, os sons, as curvas entoacionais) e a da dimensão cognitiva (domínio das estruturas linguísticas).

Sumarizando algumas contribuições de Bakthin e Revuz, pode-se concluir que a língua não é somente um “meio de comunicação”, mas também um objeto de conhecimento, ela é o material fundador do psiquismo humano e da vida relacional do indivíduo. O encontro com a língua do estrangeiro é um processo complexo, enigmático e pode suscitar reações diversas. Além disso, o processo de aprendizagem de uma língua é dinâmico, se dá ao longo de toda a vida, aprende-se uma língua de acordo com os nossos desejos e necessidades, mas sempre na interação social, e sem perder o vínculo com o sistema linguístico que já se possui, a língua materna.

Retomando a discussão sobre a aquisição de uma LE, é importante reiterar que, para Ellis (1994,1997), aprender uma LE é um fenômeno complexo, com muitas faces, e ele pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. O autor acredita que a aprendizagem de uma LE está relacionada às contribuições de fatores externos e internos. Entre os aspectos externos que influenciam o processo de aprendizagem de uma LE, encontram-se o meio sócio-cultural, a sociedade, o meio no qual a aprendizagem acontece, as atitudes favoráveis ou não ao ensino e aprendizagem de LE. O sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma língua muitas vezes depende direta ou indiretamente das oportunidades que os aprendizes têm de ouvir e falar a língua alvo, bem como das atitudes e sentimentos que eles desenvolvem em relação à língua. Por exemplo, o contexto⁷ de estudo pode favorecer ou não a aprendizagem. O fato de um aluno sentir-se bem no ambiente em que está aprendendo, sua motivação, vontade de saber cada vez mais sobre essa língua pode contribuir para que ele tenha um melhor desempenho no processo, diferentemente, daquele aluno que se sente constrangido, com medo e somente tem

⁷ Um contexto é considerado um ambiente interacional constituído dentro de um universo cronológico, que pode mudar momento a momento. A cada mudança de contexto, a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da ação conjunta. O conceito de contexto não engloba somente ambiente físico, um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem (ERICKSON, Frederick e SHULTZ Jeffrey, 1998, p. 143).

vontade de fugir do contexto de aprendizagem. Logo, diante de uma dessas situações, o processo pode tornar-se mais fácil ou mais difícil.

Outro fator externo que o autor considera importante são os insumos, porque eles são considerados altamente significativos para a aprendizagem. Um insumo compreensível desafia o aluno a desenvolver seu processo de aprendizagem, exige que sejam promovidas e ampliadas as discussões na língua, e leva ao enriquecimento do processo. Ainda quanto aos insumos, vale a pena destacar a forma como esses são oferecidos e com que frequência, porque quanto mais oportunidades de contato o aluno tiver com insumos compreensíveis, autênticos e diversificados, mais rápido e eficaz será o seu ingresso na língua-alvo.

Larsen-Freemann e Long (1994, p.13) salientam ainda, que, para que se possa ter uma melhor percepção do processo de aprendizagem de uma LE, é importante ter presente a relevância dos seguintes aspectos do processo: os conteúdos de língua, quem ensina e como ensina e, principalmente, quem aprende, como aprende e para que aprende. Os autores acreditam que o papel do professor de língua deve fundamentar-se, principalmente, no conhecimento do conteúdo, no conhecimento dos alunos e no processo de aprendizagem. Ao se cotejarem as palavras de Larsen-Freemann e Long com a proposta deste estudo, percebe-se que o mesmo se relaciona mais diretamente com os atores do processo, os quais são representados no ângulo inferior direito do triângulo da fig.1, ou seja, com os aprendizes e o seu processo de aprendizagem. Porém, cabe salientar que, embora o objeto de estudo desta pesquisa esteja mais relacionado com os aspectos que envolvem os aprendizes, espera-se que os alunos em suas histórias de aprendizagem, tragam também, para a discussão, aspectos contidos em outros vértices do triângulo, pois o processo de aprendizagem é complexo, heterogêneo e está relacionado com um grande número de variáveis que se apresentam intimamente interligadas.

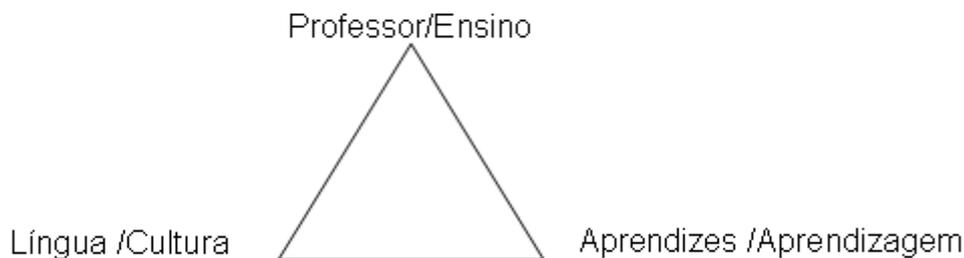


Figura 1: Participantes do processo de aprendizagem

Fonte: Larsen-Freemann e Long (1994, p.13).

Apesar de todos os estudos feitos, e as diferentes abordagens metodológicas e teóricas utilizadas pelos pesquisadores como Skehan, Widdowson, Canale, Lado, Ellis, R. e Ellis, N., Long, Robinson, Kramsch, Larsen-Freeman, MacWhinney, Cameron, Matthiessen, Beckner, Blyhe e Croft, Almeida Filho, Moita Lopes, Bohn, Leffa e Paiva, já citados em páginas anteriores, existem inúmeras perguntas a serem respondidas a respeito do processo aquisicional da linguagem, assim como é possível identificar inúmeros quebra-cabeças (KUHN, 2006) que merecem ser pesquisados dentro de outra ótica. Com isso, não se quer dizer que os estudos realizados anteriormente não tenham sido pertinentes. Pelo contrário, o que merece uma reflexão mais aprofundada é o fato de que a grande maioria desses estudos se fundamenta em um paradigma de pesquisa experimental que nem sempre tem sido suficientemente poderoso para esclarecer pontos que continuam obscuros no processo. O tema de como se aprende uma LE tem sido abordado principalmente por pesquisas de cunho quantitativo, que muitas vezes não permitem ao aluno explicitar de forma abrangente, através de relatos e diálogos, como acontece ou aconteceu sua aprendizagem.

Talvez, após esta breve discussão sobre o que é linguagem e o que significa para determinados eixos teóricos aprender uma LE, o leitor possa entender melhor os motivos pelos quais a pesquisadora propõe esta pesquisa que analisa as vozes de aprendizagem de um grupo de alunos do Curso de Letras (Espanhol), investiga que sentidos essas vozes produzem e como estes se agregam em torno de determinados eixos teóricos sobre a aprendizagem de uma LE e concepções de

linguagem, e se estes sentidos podem ser reconhecidos dentro da perspectiva emergentista. A iniciativa de realizar este estudo surgiu a partir de reflexões e questionamentos feitos a respeito do que é linguagem e como se aprende uma LE, que por sua vez estão intimamente relacionados com a formação e qualidade do ensino oferecido aos futuros professores de Língua Espanhola.

Para tanto, analisam-se as vozes dos aprendizes, os sentidos que essas vozes produzem e como esses sentidos se relacionam às concepções de linguagem e se agregam em torno do modelo emergentista, que também procura entender como acontece a aprendizagem de uma LE. Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que é um campo da investigação que se identifica com problemas sociais, experiências humanas, valoriza as vozes e as interpretações de seus analistas. Ademais, por sua essência naturalista, essa abordagem permite ao pesquisador estudar e analisar os dados em seus cenários naturais, de forma mais transparente. A análise dos dados é realizada sob a ótica da concepção bakhtiniana de linguagem, que é de caráter social, histórica, ideológica, dialógica e cuja unidade básica de análise é o enunciado.

O corpus para a análise está constituído de 31 relatos escritos e 31 entrevistas individuais e orais, nos quais os alunos, com a ajuda de sua memória, relatam os momentos mais significativos de seu processo de aprendizagem de E/LE. A partir da análise e discussão dos dados, pretende-se investigar como os alunos aprenderam a Língua Espanhola e quais foram as principais variáveis que participaram de seus processos, e como essas variáveis exprimem um conjunto de princípios que aglutinados formulam uma teoria de aprendizagem que talvez possa se aproximar à teoria emergentista. Pretende-se também, com esta proposta de trabalho, poder contribuir com a formação dos futuros professores de Língua Espanhola, assim como com aqueles que já estão exercendo a docência nesta área.

Depois de fazer essa breve exposição do tema da tese e tentar facilitar ao leitor o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa, apresenta-se sua estrutura.

O texto desta tese encontra-se dividido em cinco seções. A primeira parte, a introdução, corresponde ao capítulo I, que traça as diretrizes do trabalho, situa o leitor no que diz respeito à temática do estudo e ao teor da pesquisa; apresenta a justificativa, os objetivos e a estrutura do texto.

A segunda parte corresponde ao capítulo II, que trata da fundamentação teórica utilizada no estudo. Ao longo do capítulo, abordam-se postulados da teoria emergentista que é uma nova maneira de perceber e analisar a ciência fundamentada na teoria do Caos e da Complexidade.

A terceira seção corresponde ao capítulo III e refere-se à metodologia da pesquisa. Aqui, apresentam-se e descrevem-se os procedimentos metodológicos, retomam-se os objetivos, perfilam-se os sujeitos, discutem-se os instrumentos utilizados e explica-se como foi realizada a coleta dos dados.

A quarta seção, que corresponde ao capítulo IV, explicita a proposta de análise e mostra como os dados foram organizados; nesse capítulo procura-se analisar e contrastar os sentidos das vozes de aprendizagem contidas nos relatos e entrevistas com os diferentes princípios das teorias de aprendizagem, focalizando-se particularmente na teoria emergentista, isto é, procura-se investigar se essas vozes se afiliam ao modelo emergentista ou a outras teorias de aprendizagem. Procura-se, ainda, descobrir quais as variáveis dependentes e independentes que se fazem presentes com mais eminência no processo e como elas interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

A quinta seção sumariza os resultados e apresenta algumas considerações sobre o estudo. Outrossim, apresentam-se sugestões para professores de língua estrangeira e desenvolvem-se algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem de Espanhol, considerando-se, sempre, os sentidos produzidos pelas vozes dos aprendizes.

Antes de desenvolver os diferentes capítulos que se acaba de enunciar, é importante estabelecer alguns acordos semânticos com o leitor sobre termos usados na literatura de aquisição da linguagem que causam controvérsias quando utilizados na descrição do processo de aprendizagem. Autores como Krashen (1982) e Gargallo (1999) advogam que existe uma diferença entre “aquisição”⁸ e “aprendizagem”⁹. No Brasil, entretanto, existe uma tendência de os autores usarem o termo “aquisição” para referir-se à aprendizagem mais naturalística e o termo “aprendizagem” para fazer alusão a uma aprendizagem mais relacionada com um contexto formal de aprendizagem, com a escolarização. Nesta pesquisa, utiliza-se o

⁸Internalização de um sistema linguístico a través de exposição natural. GARGALLO, Isabel (1999, p.19)

⁹Internalização de um sistema linguístico e cultural mediante reflexão sistemática e guiada de seus elementos. GARGALLO, Isabel (1999, p.19)

termo “aquisição” quando a pesquisadora se refere, mais precisamente, ao processo de aprendizagem de forma mais abrangente, isto é, ao processo em si, e o termo “aprendizagem” quando se refere à aprendizagem formal do sistema linguístico e cultural do E/LE.

Cabe salientar, ainda, que a maioria dos textos usados na fundamentação teórica desta tese se refere à aquisição de L2 e não necessariamente à aprendizagem de LE, que é o foco desta pesquisa. Isso implica que o leitor tenha em mente, ao longo do texto, a distinção apresentada pelos linguístas aplicados mais renomados.

2 UM OLHAR TEÓRICO DE COMO SE APRENDE UMA LE

Neste capítulo, discute-se o Emergentismo, que é o modelo teórico que ampara a análise dos dados da presente pesquisa. A partir do pressuposto de que as teorias de aprendizagem apresentam uma magnitude muito grande para explicar toda a complexidade que é aprender uma língua estrangeira e que, por sua vez, é muito difícil lidar com todas elas ao mesmo tempo, a pesquisadora optou por selecionar alguns aspectos de outras teorias que foram incorporadas ao Emergentismo para serem analisados com esse modelo ao longo deste capítulo.

É importante salientar que o objetivo de integrar, além do Emergentismo, outras teorias a este texto não é somente para resgatar seus princípios, mas fundamentalmente valer-se de suas concepções, para que, juntamente ao Emergentismo e à concepção bakhtiniana de linguagem, elas possam servir de embasamento teórico para nortear a análise dos dados deste estudo. Parte-se do princípio de que seria difícil descrever a complexidade da teoria emergentista sem trazer para dentro da discussão alguns conceitos do Behaviorismo, do Inatismo, do Interacionismo, do Conexionismo e dos Sistemas Complexos, pois o Emergentismo engloba estudos relacionados ao cérebro, à interação, à cultura, à repetição, à motivação, à complexidade, entre outros.

O leitor talvez esperasse que neste capítulo se fizesse uma apresentação das principais teorias de aprendizagem, conforme a abordagem apresentada por Mitchell e Myles (2002), que discutem o Behaviorismo, a Gramática Universal de Chomsky, o Cognitivismo, o Sociointeracionismo e o Conexionismo. Embora todo esse resgate das teorias e encadeamento seja muito interessante, não seria conveniente fazê-lo neste estudo, porque essa discussão já foi realizada em vários manuais da área e de forma muito competente. Esta pesquisa se propõe concentrar a discussão de como se aprende a partir do Emergentismo.

2.1 O EMERGENTISMO

2.1.1 Raízes históricas

O Emergentismo, teoria fundamentada na Teoria do Caos e da Complexidade¹⁰, é usado na descrição e explicação de processos complexos, dinâmicos e pressupõe a adaptação do agente do processo ao ambiente através da interação.

A literatura normalmente busca as raízes históricas do conceito de “emergência” no trabalho do filósofo e economista britânico John Stewart Mill, no século XIX. No seu livro “A System of Logic” (1843), sustenta que um efeito combinado de várias causas não pode ser reduzido às causas de seus componentes. Posteriormente, no século XX surge a corrente dos emergentistas britânicos Samuel Alexander com sua obra “Space, Time and Deity” (1922); C. Lloyd Morgan com “Emergent Evolution” (1923) e Charlie D. Broad com “The Mind and its Place in Nature” (1925), que refletem as ideias de Mill, “um processo ‘emergente é o resultado da interação entre as partes de um sistema e o ambiente”. Esses teóricos sustentam também que um processo emergente não pode ser explicado de modo reducionista: os elementos interagem com o ambiente para formar uma entidade complexa, com propriedades que não podem ser interpretadas simplesmente pelas propriedades de seus componentes, como já havia proposto Mill, no século XIX.

No âmbito de uma reflexão científica mais atual, pode-se encontrar a abordagem emergentista na Física Quântica, que procura entender os átomos como sistemas emergentes. Um elétron, por exemplo, ligado ao átomo não é mais uma entidade independente, senão uma parte do sistema. Da mesma forma, outros

¹⁰ A Teoria da Complexidade engloba várias teorias recentes como a Teoria do Caos, Teoria dos Fractais. A teoria da Complexidade, proposta pelo filósofo francês Edgar Morin, defende a interligação de todos os conhecimentos, combate o reducionismo e valoriza o complexo. Na área da educação, advoga que os saberes não devem ser fragmentados, compartimentados, fechados dentro das áreas de conhecimento, mas, pelo contrário, articulados entre si para que o ser humano possa ser compreendido na sua complexidade (MORIN, 1995; LEFFA, 2006). A abordagem sobre os sistemas complexos originou-se na Física, na Matemática e nas Ciências Biológicas, sendo que esses termos têm significados específicos dentro dessas disciplinas. Posteriormente, como abordagem complexa, ela foi levada para as Ciências Humanas e para a Linguística Aplicada, onde é usada de forma metafórica, para descrever tópicos complexos relacionados a essas áreas. “Caos” não significa desordem e “complexidade” não significa difícil. A teoria do Caos, ao contrário do que o nome possa sugerir, preocupa-se em descobrir como os sistemas aparentemente caóticos são, no fundo, ordenados (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008).

sistemas complexos, como a estrutura cerebral, as colônias de formigas ou a configuração das cidades, também apresentam um comportamento emergente, isto é, os agentes de nível superior vão adotando condutas orientadas por âmbitos de nível inferior, de forma que os neurônios se organizam em redes, as formigas em colônias e os vizinhos em cidades.

A este respeito, Steven Johnson, comenta em seu livro “Emergence”:

[...] eles são sistemas adaptativos complexos que mostram comportamento emergente. Nestes sistemas os agentes residindo numa escala inicial geram comportamento que está situado numa escala acima deles (de baixo para cima): as formigas formam colônias, os moradores urbanos formam bairros; programas simples de informática informam como recomendar livros novos. O movimento de nível inferior que comanda uma sofisticação de nível superior de sofisticação é o que denominamos de emergência. (JOHNSON, 2001, p. 18).¹¹

Portanto, a emergência consiste numa série de ajustes de nível superior, a partir de ajustes de nível inferior (KAROUSOU, 2003).

2.1.2 Ensino e aprendizagem de uma LE

O Emergentismo, fundamentado na teoria do Caos e Complexidade, é questionado e direcionado à Linguística Aplicada, através de uma edição especial da revista “*Applied Linguistics*” de dezembro de 2006, co-editada por Ellis e Larsen-Freeman (2006) que assumem uma nova metáfora em que a língua é vista como um processo complexo de construções dinâmicas dentro de múltiplas linhas e direções¹².

Na área da linguagem, a teoria emergentista surge como uma reação ao sistema estipulativo¹³ chomskiano, que determinava uma série de regras, combinações e padrões que um modelo de língua deveria seguir. Isso não significa que o paradigma emergentista desconsidere o uso de certas regras específicas no

¹¹ [...] they are complex adaptive systems that display emergent behavior. In these systems agents residing on one scale start producing behavior that lies one scale above them (bottom-up systems); ants create colonies; urbanites create neighborhoods; simple pattern-recognition software learns how to recommend new books. The movement from low-level rules to higher-level sophistication is what we call emergence”.

¹² Esta temática é retomada pela revista “*Language Learning*”, vol. 59, de dezembro de 2009, editada por Nick Ellis e Larsen-Freeman.

¹³ convencional, formal.

sistema linguístico, pelo contrário, o Emergentismo sustenta que elas são fundamentais, mas devem ser geradas a partir da interação com outros mecanismos. De acordo com a perspectiva emergentista, a geratividade não emerge da estipulação de regras, mas sim da interação de mecanismos gerais (MACWHINNEY, 2002). Na verdade, o Emergentismo se propõe substituir as considerações baseadas em estipulações, por explicações nas quais as estruturas emergem da interação entre processos como o biológico e o ambiental.

Beckner, *et al.* (2009) sustentam que a língua, apesar de toda sua complexidade, falta de comando visível, anarquia e caos, possui padrões por todas as partes e esses padrões linguísticos não são pré-determinados por Deus, pelos genes, currículo escolar ou política humana. Pelo contrário, eles são emergentes – padrões sincrônicos de organização linguística em muitos níveis (fonológicos, lexicais, sintáticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, estilísticos, etc.), padrões de uso dinâmico, padrões diacrônicos de variedade linguística (ciclos de gramaticalização, pidginização, crioulização, etc.), padrões de desenvolvimento ontogenético na aquisição da língua da criança, padrões geopolíticos globais de crescimento e declínio da língua, entre outros.

Porém, isso não significa que a postura emergentista rejeite radicalmente o Nativismo e o Empirismo. Pelo contrário, o Emergentismo vê essas formulações como componentes parciais e preliminares de uma explicação mais complexa, e descreve os processos de desenvolvimento através de diferentes “time frames”¹⁴.

Segundo Lorenz (1958), citado por MacWhinney (2002), cinco “time frames” diferentes participam nos processos emergentes.

O primeiro “time frame” diz respeito à emergência evolutiva, que considera que as mudanças mais lentas da língua emergem daquelas estruturas que se encontram codificadas nos genes. Essas estruturas estão sujeitas a uma maior variação e competência do que as normais, pois são tipicamente o resultado de mudanças que resultam de pressões biológicas evolutivas. O emergentista MacWhinney (2001) considera importante a ênfase na continuidade e os modos como a evolução tem reutilizado formas mais antigas para funções novas. Em outras palavras, a aprendizagem está relacionada às escalas de tempo. A estrutura da língua emerge daquelas estruturas que se encontram codificadas nos genes.

¹⁴ Intervalos de tempo, escalas de tempo.

O segundo “time frame”, o da emergência epigenética¹⁵, sustenta que a informação do DNA no embrião favorece o funcionamento de uma série de processos dos quais emerge a forma inicial do organismo. Algumas estruturas são fortemente especificadas em lugares genéticos particulares. A emergência epigenética não cessa com o nascimento, pelo contrario, devido à maneira como o cérebro preserva o nível de plasticidade, os processos epigenéticos permitem a recuperação total de traços anteriores através de ligação e reorganização. Em outras palavras, o ambiente interfere no comportamento das células do código genético e conseqüentemente na aprendizagem.

O terceiro “time frame” é o da emergência do desenvolvimento. Está relacionado com a questão da estrutura do desenvolvimento que já tinha sido articulada por primeira vez, na visão emergentista, pela psicologia genética de Piaget (1954)¹⁶. Diante de algumas incompletudes da teoria desenvolvida por Piaget, em relação às subespecificações de mecanismos particulares de desenvolvimento, a corrente emergentista retoma-o e considera que suas contribuições são importantes e servem de apoio ao Conexionismo, à corporalização e teorias do sistema dinâmico. Para MacWhinney (2001), assim como para o Emergentismo, aprender também está relacionado com as fases do desenvolvimento. Na verdade, segundo os autores aqui apresentados, existe uma ordenação dentro da própria aquisição e organização da língua, mas essa ordenação não deve estar somente relacionada com os “times frames”, mas muito mais dentro da complexidade da linguagem. A ordenação de uma língua é biológica, mas também é intelectual, isto é, o saber uma LE está relacionado com a biologia e com a complexidade linguística.

O quarto “time frame” é o “on-line” e sustenta que o processamento da língua se dá em tempo real. A abordagem emergentista considera importante mostrar que as estruturas da língua emergem de pressões e cargas impostas em

¹⁵ A epigenética é um novo campo da biologia que desvenda os mistérios de como o ambiente (natureza) pode influenciar o comportamento das células sem modificar o código genético. <http://www.guia.heu.nom.br/epigenetica.htm> Acesso em 10 julho de 2010.

¹⁶ De acordo com Piaget (1954), cada indivíduo, desde o seu nascimento, constrói seu conhecimento através de um padrão denominado “estágios” que seguem idades mais ou menos determinadas. Os estágios podem ser reduzidos a quatro: a) o da inteligência sensório-motora; b) o da inteligência simbólica ou pré-operatória; c) o da inteligência operatória concreta; d) o da inteligência operatória formal. O importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição dos mesmos, pois esta é variável. Cada estágio depende da experiência anterior do sujeito e não somente de sua maturação, pois o meio social pode “acelerar ou retardar a aparição de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação (DOLLE, 1987 p. 53-53).

processos de tempo real (MACWHINNEY, 1999). Essas pressões envolvem processos sociais, foco de atenção, controle motor e mecanismos de memória.

O quinto “time frame” é o da emergência diacrônica. Segundo MacWhinney (2002), podem-se usar os conhecimentos emergentes para entender as mudanças que a língua experimenta através dos séculos. E essas mudanças surgem de uma interação complexa de três níveis de emergência (o evolutivo, o do desenvolvimento e o do tempo real). MacWhinney (2002) considera que, levando em consideração os cinco “time frames”, o diálogo científico a respeito da natureza da língua pode tornar-se mais consistente, mais claro.

Outro aspecto importante que o Emergentismo resgata diz respeito ao “âmbito” em que a aprendizagem de língua acontece. O modelo emergentista, assim como cognitivista¹⁷, propõe que a aquisição da linguagem se dá a partir do desenvolvimento cognitivo geral (não-linguístico) do indivíduo, a linguagem é uma das muitas habilidades que resultam da maturação cognitiva. O Emergentismo resgata a ótica cognitivista que vê a aprendizagem de uma LE como um momento de aprendizagem, como muitos outros, e acredita que se entende melhor o processo final, entendendo como esse processo acontece. Outro ponto em que esses dois modelos convergem é que o processo de aprendizagem está muito mais relacionado com o campo da psicologia cognitiva, com os sistemas complexos de aprendizagem, do que com os estudos dos sistemas linguísticos, como o da Gramática Universal, por exemplo, (CHOMSKY, 1972).

Para o Emergentismo, a língua não é considerada um sistema fixo, abstrato, mas um sistema complexo¹⁸, não finito¹⁹, não linear²⁰, auto-organizacional²¹, dinâmico²². Tanto a língua materna como a estrangeira se desenvolvem e mudam através do uso dinâmico e no meio em que se encontram inseridos os aprendizes. Segundo Larsen-Freeman (2006), a emergência da complexidade, a fluência e precisão de uma língua devem ser vistas de preferência

¹⁷ A psicologia cognitiva teve início 1879, com os estudos do alemão Wilhem Wundt. Os cientistas cognitivos estudam a mente, tanto seus aspectos estruturais como sua função. Um de seus seguidores foi o suíço Jean Piaget com sua pesquisa realizada em função dos estágios cognitivos.

¹⁸ Porque se movimenta em torno de inúmeras variáveis MacWhinney (2007).

¹⁹ É difícil estabelecer onde começa e onde termina.

²⁰ É assimétrico, não existe uma previsibilidade de como o processo de aprendizagem vai se organizar.

²¹ O aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento, vai construindo sua aprendizagem. Nesse sentido a língua é a antítese de um sistema pré-estabelecido, ela vai se construindo através de um processo de interação e adaptação.

²² A língua nunca está pronta, está sempre se movimentando, mudando.

como um sistema complexo, adaptável às mudanças do contexto, no qual as fontes da língua de cada indivíduo são unicamente transformadas através do uso. Para a autora, um dos desafios de trabalhar com LE é perceber a emergência progressiva da complexidade, da fluência e da precisão na língua do aprendiz.

Matthiessen (2009) complementa a visão de língua de Larsen-Freeman (2006) ao expor que a língua se desenvolve como um sistema aprendível, sua capacidade inerente de adaptação e variabilidade a torna mais fácil de ser aprendida; o autor reconhece que os diferentes aspectos de uma língua não devem ser aprendidos de uma só vez, e sim através de um processo gradativo, ou seja, a complexidade de uma língua vai se construindo gradualmente a partir de registros que surgem em textos de diferentes instanciações.

Pesquisadores como Donato (1994); Lantolf e Pavlemko (1995); Lantolf (2006); Lantolf e Thorne (2006), entre outros, ressaltam outras características do Emergentismo. Eles consideram que a aprendizagem de uma LE acontece sempre em contextos sociais, envolvendo ação, reação, interação colaborativa, intersubjetividade e desempenho. Os mesmos autores salientam que é relevante considerar o papel do desempenho, a importância da fala e suas relações no processo de aprendizagem de uma LE. Os emergentistas argumentam que as representações da língua emergem de vários níveis, desde o cérebro ao meio social; é ali que sua aprendizagem, papel e uso são construídos, negociados e orientados (ELLIS, 1998). Entretanto, Ellis e Larsen-Freeman (2009) enriquecem ainda mais a discussão ao reafirmar que a língua se aprende através do uso, e é a partir dele que a língua se estrutura e organiza.

Ellis e Larsen-Freeman (2009) retomam essa discussão e salientam que a língua tem uma função fundamentalmente social, serve para representar o mundo; organiza, produz e transporta informações de um cérebro para outro, estabelece e mantém as inter-relações sociais, está relacionada ao uso, e ambos são inseparáveis. Os autores defendem também que a língua é um sistema complexo e dinâmico, em que a consciência, a experiência, corporização, o cérebro, o eu, as inter-relações humanas, a sociedade, a cultura e a história estão todos inextricavelmente entrelaçados, conectados, como sugere a abordagem emergentista.

Já de um ponto de vista linguístico, esses pesquisadores vêem a língua como um sistema intrinsecamente simbólico, constituída por uma rede estruturada

de construções convencionadas pelas combinações de forma, significado e uso utilizadas para fins comunicativos. À medida que os falantes se comunicam, eles co-adaptam o uso de suas línguas aos casos particulares e é desses encontros reiterados que emergem os padrões estáveis de uso da língua. Os autores salientam também que a aquisição das estruturas linguísticas está relacionada ao uso dos insumos e à experiência que os aprendizes têm em empregar as combinações forma, significado e uso durante suas interações com os outros (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008)

Os emergentistas salientam que o papel desempenhado pelo aprendiz e o insumo são altamente significativos na aprendizagem de uma LE. Eles pressupõem que o processo é dinâmico e de muita interação, percebem seus aprendizes como receptores ativos do insumo, como agentes de sua própria aprendizagem, desempenhando um papel ativo na negociação dos mesmos.

Beckner *et al.* (2009), na mesma perspectiva que Ellis e Larsen-Freeman (2009), concordam que a língua tem uma função social. Ela emerge da interação dos processos sociais com os processos cognitivos de domínio geral, e esses processos de interação são os que vão moldar sua estrutura e conhecimento. A esse respeito, autores como Blythe e Croft (2009) salientam que pesquisas realizadas pelo modelo baseado no uso (BYBEE, 2001, 2007) mostram que os padrões de uso afetam significativamente a aquisição, a estruturação da língua, sua organização em nível cognitivo e suas mudanças ao longo do tempo.

Os processos de interação humana, por outro lado, não são independentes, pelo contrário, são facetas, características do mesmo sistema adaptativo complexo. Segundo Blythe e Croft (2009), a língua como sistema adaptativo complexo participa de um processo que envolve múltiplos agentes interagindo uns com os outros em suas comunidades. O comportamento desses falantes está baseado em interações anteriores e presentes que, juntas, delimitam o futuro comportamento linguístico do aprendiz. O processo de aprendizagem abrange uma compilação de fatores que vão desde as dificuldades perceptivas às motivações sociais, ou seja, as estruturas da língua emergem de uma série de experiências inter-relacionadas.

Blythe e Croft (2009) salientam ainda que a língua é considerada um sistema adaptativo complexo pela forma em que ela se apresenta no seu contexto social. A visão de língua como sistema estático, fixo, de símbolos organizados em

torno de uma gramática tem sido desconsiderada pela maioria dos sociolinguistas, linguistas cognitivos contemporâneos e pelo modelo baseado no uso. Porém, cabe destacar que, embora as principais teorias de aprendizagem de língua tenham se mantido geralmente independentes, nas últimas décadas, os sistemas adaptativos complexos e a abordagem emergentista procuram unificá-las.

Outra característica do paradigma emergente é ser produtivo, pois todo sistema emergente gera informação nova –nova no sentido de que não formava parte do sistema gerador– e adaptativo– por permitir que suas respostas se adaptem às contínuas mudanças do ambiente. As propriedades de todo sistema emergente “emergem” como auto-resposta a padrões de auto-organização, já que a “noção de propriedade emergente” é a antítese de que o mundo é simplesmente uma coleção de eventos externos que esperam uma representação interna adequada (KAROUSOU, 2003, p.8). Um exemplo desse sistema seria o próprio ser vivo, no qual os fenômenos observáveis no nível macroestrutural surgem da interação dinâmica das partes que os compõem e não podem reduzir-se a essas: “o todo é algo mais que a soma das partes” (KAROUSOU, 2003, p.8). O importante para esta teoria é o estudo do todo em função de cada uma de suas partes, mas não isoladamente e, sim, dentro de um processo de interação e adaptação quando necessário (KAROUSOU, 2003).

Na perspectiva emergentista, aprender significa produzir respostas novas a partir da interação entre as partes de um sistema e o ambiente. A aprendizagem, segundo Maturana e Varela (1980), “não é um processo de acumulação de representações do ambiente, senão, um processo de transformação permanente, através de mudanças contínuas na estrutura biológica /nervosa do sistema que aprende”. A aprendizagem, segundo o Emergentismo, converge com as ideias de Maturana e Varela (1997), é o resultado de processos contínuos de construção e reconstrução e não uma simples reprodução, multiplicação de experiências pelas quais passa o aprendiz (KAROUSOU, 2003).

Embora autores como Sabbagh e Gelman (2000), citados por MacWhinney (2002), apresentem estudos que equiparem o Emergentismo ao domínio geral²³, essa teoria do ponto de vista da cognição está mais relacionada a

²³ Não existe no cérebro um módulo específico que se ocupe da aprendizagem de uma língua, a língua se aprende como todas as outras habilidades e com contribuições de várias áreas (MACWHINNEY, 2000).

domínios específicos fundamentados no corpo, no cérebro e em situações sociais. Um exemplo seriam as produções fonéticas das vogais de uma LE, que geralmente estão relacionadas ao contexto no qual são produzidas assim como ao corpo, à parte biológica, à enervação dos músculos, que determinam o domínio específico da produção dos sons de uma língua. Ou seja, a língua relaciona-se ao domínio geral, é aprendida como qualquer outra habilidade, mas, sua aprendizagem, também, está relacionada a domínios mais específicos como os acima citados.

O Emergentismo advoga que se deve fazer referência ao corpo na aprendizagem de uma LE. O emergentista, para entender a emergência da língua, não pode ignorar o corpo, o cérebro e a situação social do aprendiz. Os pesquisadores emergentistas, ao distinguirem os mecanismos de emergência através dos cinco “time frames” anteriormente mencionados, estão praticamente incorporando a velha oposição entre o inatismo e empirismo a um novo programa de pesquisa (MACWHINNEY, 2002). Em outras palavras, no momento em que se articulam esses conceitos de várias áreas em um único sistema, surge uma nova forma de pensar a emergência da linguagem e, conseqüentemente, de perceber como se aprende uma LE. A linguagem emerge da interação com o meio, que muitas vezes é caótico, e é nele que o aluno procura soluções para sua aprendizagem.

A abordagem emergentista não prioriza conhecimentos de uma determinada área, ao contrário, a aprendizagem de uma língua acontece com a articulação de diversas áreas do conhecimento: da linguagem, da biologia, da física, da química, da sociologia, da pragmática. Além disso, os emergentistas advogam que todo esse sistema complexo está relacionado à interação com o ambiente, com os mais variados níveis de contexto histórico, social e cultural (COOK e KASPER, 2006).

Ellis e Larsen-Freeman (2006) defendem que o interesse pela aprendizagem de uma língua é sempre maior quando ela é vista e entendida como um produto emergente, isto é, como o resultado de agentes múltiplos, complexos, dinâmicos e adaptativos. O conhecimento de uma língua emerge da interação de muitas fontes de conhecimento, como sustentavam já Corder (1967) e Selinker (1972). Ellis e Larsen-Freeman (2006) também estão de acordo com as posições desses pesquisadores. Eles destacam que a língua é um sistema complexo, que

recebe contribuições de muitos agentes e variáveis que servem de base ao fenômeno linguístico.

Larsen-Freeman (2006) exhibe outra peculiaridade da língua. Segundo a pesquisadora, a língua cresce e se organiza de forma ascendente num meio orgânico, como outros sistemas complexos. A adaptação em comunidades locais gera a emergência de inúmeras estruturas, significados e pragmática de estabilidade variável, mas geralmente há uma pequena quantidade de estruturas que são permanentes na língua (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2003).

A pesquisadora salienta ainda que, embora o progresso na aprendizagem de uma LE seja visto como um estágio de interlíngua no qual o aprendiz se alia à língua-alvo, nunca haverá uma convergência entre os dois sistemas. Assim como muitos sistemas complexos, a língua apresenta dependências sensíveis nas suas situações iniciais, pois ela parece estar formada por certos princípios universais importantes que, combinados com suas instanciações na LM, exercem uma influência poderosa no desenvolvimento da LE (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Larsen-Freeman (2006) afirma que não há estágios especiais nos quais o desempenho do aprendiz seja invariável. Embora certas formas sejam dominantes, principalmente aquelas que dizem respeito à aprendizagem de estruturas gramaticais, o domínio de estruturas pode emergir através de um processo de construção ou de um período de flutuação, entre a disputa de formas. Mas, após uma fase de substituição, quando se passa por um período crítico ou alguma reorganização mais ampla no sistema, essas são colocadas em funcionamento. Toda descontinuidade repentina mostra uma etapa de modificação, de não linearidade do sistema complexo. Devido a essa complexidade da língua, o progresso linguístico de um aprendiz não pode ser considerado pelo desempenho em um subsistema, mas sim pela sua interação com múltiplos sistemas dinâmicos complexos, funcionando em múltiplas escalas de tempo e níveis (LARSEN-FREEMAN, 1997).

De acordo com a visão emergentista, não existe uma fórmula mágica para aprender uma LE, a aprendizagem não é atribuição de uma única disciplina, e sim de várias, que devem agir de forma não linear e dinâmica, isto é, aprender uma LE, sob esse paradigma volta-se efetivamente para a língua em uso, e não para a aprendizagem de um sistema abstrato de regras e estruturas subjacentes. A língua é

aprendida a partir do papel desempenhado pelos insumos linguísticos no processo de aprendizagem.

Ellis e Larsen-Freeman propõem:

Já que não há soluções mágicas, nenhuma área de investigação tem o monopólio da língua, nem a literatura, nem a educação, nem a psicologia, nem a linguística, nem a etnografia, nem mesmo a ciência do cérebro²⁴ (ELLIS E LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 561).

Os seguidores do Emergentismo sugerem aos pesquisadores que queiram compreender melhor o processo de aprendizagem de uma LE, que devem caminhar em direção à interdisciplinaridade, valer-se de informações de várias áreas do conhecimento. Eles aconselham que se conte sempre com a colaboração interdisciplinar, que se façam “links” com várias áreas da ciência, estabeleçam-se redes dinâmicas de adaptações através da interação, procurando sempre a evolução e mudança da própria língua. A teoria emergentista dá ênfase à emergência da linguagem a partir da interação entre os diferentes mecanismos de aprendizagem do sistema cognitivo (sua estrutura biológica) e o ambiente (a informação linguística que está implícita no insumo).

O modelo emergentista considera que o sistema cognitivo humano é produtivo e adaptativo, produz novos conhecimentos a partir daqueles já existentes e procura sempre adaptá-los às necessidades de cada indivíduo. O aprendiz é capaz de produzir novas estruturas, em função daquelas que ele já possui e em resposta à interação dinâmica com o ambiente. Segundo Cook e Seidhofer (1995), o entendimento de uma língua não provém de uma única disciplina, ao contrário, ela deve ser vista como a soma de diferentes fatores ao mesmo tempo:

[...] um patrimônio genético, um sistema matemático, um fato social, a expressão de uma identidade individual, a expressão de uma identidade cultural, o resultado de uma interação dialógica, uma semiótica social, as intuições de falantes nativos, a soma de dados confirmados, uma coleção de blocos memorizados, um sistema combinatório discreto de regras, ou uma ativação elétrica distribuída em rede (COOK e SEIDHOFER, 1995, p.4).²⁵

²⁴ “Just as there are no magic bullet solutions, so no one discipline of inquiry has the monopoly on language, not literature, not education, not psychology, not linguistics, not ethnography, not even brain science” (ELLIS E LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 561).

²⁵ [...] a genetic inheritance, a mathematical system, a social fact, the expression of individual identity, the expression of cultural identity, the outcome of a dialogic interaction, a social semiotic, the intuitions

Diante dessa concepção, Ellis (1998) esclarece que, para Larsen-Freeman (1997), o fato de a língua ser todas essas coisas ao mesmo tempo faz com que ela seja em qualquer um desses níveis o resultado de todos esses fatores, dando origem a um sistema complexo em que o tempo para realizar os eventos pode ter influência surpreendente no desenvolvimento do curso e dos resultados.

A abordagem emergentista, por consequência, defende a singularidade do aprendiz: cada indivíduo é singular, tem formas diferentes de reagir ao ambiente, ambiente este que sempre está em processo de transformação (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2006). Essa proposta, por sua vez, vem ao encontro da unicidade do indivíduo, defendida por Bakhtin, segundo a qual o sujeito é único, seu eu é irrepetível, jamais ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro (FARACO, 2009).

Outros pesquisadores, como Skehan (1998) e Robinson (2001), consideram que há, também, outras dimensões como: precisão, fluência e complexidade, que devem ser levadas em consideração quando se analisa e deseja alcançar um resultado satisfatório no processo de aprendizagem de uma língua, e essas três dimensões podem ter um desempenho diferenciado dependendo das diferenças individuais dos aprendizes.

Segundo Robinson e Mervis (1998), os subsistemas linguísticos, as dimensões da proficiência da língua e até mesmo as bases individuais da língua interagem de forma não necessariamente simétrica, o comportamento dos subsistemas da língua podem ter uma relação competitiva diferente. A capacidade de competição de cada subsistema está relacionada a fontes limitadas e inerentes dos humanos de poder investir na aprendizagem de uma habilidade ou solução de tarefa. De acordo com MacWhinney (1999), essa capacidade se relaciona com a memória, atenção e tempo de realização da tarefa.

Emergentistas como Larsen-Freeman (2002) e Atkinson (2002), por sua vez, consideram que a língua tem ao mesmo tempo uma fonte cognitiva e social. A língua tem sido vista como uma fonte de natureza social, pelo fato de que é usada por ações sociais dentro de um contexto, onde as dificuldades, relações do agente

of native speakers, the sum of attested data, a collection of memorized chunks, a rule-governed discrete combinatory system, or electrical activation in a distributed network. [...] (COOK e SEIDHOFER, 1995, p.4)

com o meio, identidades dos aprendizes, objetivos e estados afetivos têm um efeito profundo no desenvolvimento da linguagem (VAN LIER, 2004).

Nessa mesma ótica, Dörnyei (2009) salienta que outro aspecto do processo de aprendizagem que deve ser levado em consideração é o das características individuais do aprendiz, mas sempre contextualizadas, pois o agente como ser social não pode ser separado do meio em que opera. O autor defende que variáveis individuais como a motivação, a aptidão, os estilos e estratégias de aprendizagem podem modificar e personalizar a trajetória do processo de aprendizagem de uma LE.

A abordagem emergentista também supõe que os aprendizes não avançam no seu processo de aprendizagem através de estágios de desenvolvimento consistentes. Há nele uma grande quantidade de variações e instabilidades no momento do seu desempenho e essa variação e vacilação são características importantes de sistemas dinâmicos, que estão sempre sendo construídos e modificados. As flutuações e variabilidades, em parte, acontecem para que os aprendizes possam adaptar dinamicamente suas fontes linguísticas ao contexto, contexto este que está sempre mudando (TARONE, 1979).

Larsen-Freeman (2006) insiste, ainda, que os aprendizes aprendem de forma diferente, ou seja, embora o caminho que os aprendizes tenham que percorrer seja similar, o desenvolvimento individual pode ser diferente. Uma evidência de tal fato é que as generalizações sobre aprendizagem são difíceis de ser compreendidas e não parecem ser sustentáveis sem levar em consideração as diferenças individuais, papel do aprendiz e as variáveis que participam do processo (LARSEN-FREEMAN, 1985). Van Geert e Steenbeek (2005) estão de acordo com Larsen-Freeman e complementam sua sustentação ao destacarem que as diferenças individuais obviamente resultam da escolha e manipulação dos contextos nos quais os aprendizes se encontram.

As discussões relativas ao Emergentismo colocam em evidência, uma vez mais, que os signos linguísticos não devem ser vistos somente como simples objetos autônomos, sociais e psicológicos, mas como um todo, contextualizado, produto da interação de várias atividades do indivíduo em situações particulares de comunicação.

Por outro lado, Gladwell (2000) destaca que não só a língua é complexa: os aprendizes e as variáveis que participam de toda essa complexidade também o

são, como já tinha sido salientado por Naiman, Frölich e Stern (1978) em suas discussões sobre “O bom aprendiz de língua”²⁶. Segundo Gladwell, os aprendizes estão constantemente interagindo de forma não linear, procurando sempre uma mediação, uma adaptação, para que o processo de aprendizagem aconteça.

Um fenômeno que surge com frequência no processo de aprendizagem é a fossilização²⁷, fenômeno linguístico já discutido por Selinker (1972). Os emergentistas consideram-na um desvio de uma determinada habilidade e ela pode acontecer em qualquer faixa etária. Ao tentar explicar a fossilização dos erros dos aprendizes, MacWhinney (2007) defende que a possibilidade de desvio nas habilidades linguísticas acontece devido ao entrincheiramento da rede cognitiva com os aspectos da língua materna. Segundo o autor, o entrincheiramento se dá nas redes neuronais no momento em que um padrão de alta frequência é apresentado, seguidamente, como é o caso da LM. Como o desenvolvimento da LE acontece nesse mesmo sistema cognitivo, ela sofre a influência dos padrões da LM, que já estão bem arraigados e automatizados no aprendiz. MacWhinney (2007) salienta, também, que o grau de entrincheiramento é considerado proporcional à idade do aprendiz. Tais considerações o levam a acreditar que uma das maiores causas do declínio em certas habilidades linguísticas se deva aos efeitos de entrincheiramento da língua materna, pois os alunos combinam os conhecimentos linguísticos da LM, que estão bem entrincheirados, com os da LE que estão aprendendo e, conseqüentemente, menos consolidados. Diante desse fato, os emergentistas aconselham que se preste atenção às áreas em que as pequenas trocas são mais frequentes, de modo que se possa localizar a fossilização e combater os efeitos do entrincheiramento. De acordo com MacWhinney (2007), o processo de fossilização não tem o mesmo efeito em todas as pessoas e categorias da língua, em geral se têm um crescimento contínuo em algumas áreas e uma estabilidade relativa de erro em outras.

A noção de entrincheiramento também pode ilustrar outro aspecto importante da aprendizagem de uma língua estrangeira: a transferência dos padrões da LM para a LE. Uma vez que não se admitem dois módulos separados de

²⁶ The Good Language Learner.

²⁷ De acordo com Selinker (1972) os fenômenos linguísticos fossilizáveis são aqueles itens, regras e subsistemas linguísticos de uma LM que os falantes tendem conservar em sua IL sem levar em consideração a idade e o grau de exposição que o aprendiz é submetido na língua-alvo. (SELINKER, 1972, p.85, In: LICERAS, J.M., 1992)

aquisição, um para LM e outro para LE, justifica-se que um padrão novo, menos consolidado, sofra a influência do padrão mais forte, bem estabelecido. Segundo MacWhinney (2007), a LE começa a se desenvolver de modo parasítico, ou seja, dependente da LM, tornando a aquisição do novo padrão mais difícil. Esse parasitismo ocorre porque as formas da LM já estão bem consolidadas e, entrincheiradas com o tempo, interferem na produção da língua alvo, causando uma série de dificuldades na aprendizagem da nova língua.

Outro aspecto retomado e analisado por pesquisadores emergentistas é a importância do aspecto emocional. Para isso, esta nova metáfora se fundamenta em estudos feitos por especialistas em motivação, como Gardner e Lambert (1972), Gardner (1985), Gardner *et al.* (1997) Dörnyei (2001), Dörnyei e Skehan (2005). De acordo com os autores, para aprender, é necessário estar motivado, e essa motivação emerge da interação de todos os agentes tanto internos como externos, que se fazem presentes no mundo complexo do aprendiz. Para Dörnyei (2009), a afetividade é um fator tão significativo no processo de aprendizagem de uma LE, que é capaz de dirigir o rumo e a magnitude do comportamento do aprendiz em termos de escolhas, intensidade e duração da aprendizagem.

O Emergentismo, assim como tantos outros estudos realizados sobre motivação, considera o aspecto motivacional importantíssimo no processo da aprendizagem. Para o paradigma emergentista, a motivação não permanece estável durante a aquisição de uma LE, pelo contrário, ela está associada às mudanças dinâmicas, aos processos mentais caracterizados por constantes avaliações e estimulações de influências internas e externas às quais o aprendiz é exposto.

É relevante destacar também que Ellis (2005) resgata, no processo de ensino-aprendizagem, a questão da interface entre conhecimento implícito e explícito. Segundo Ellis:

A interface é dinâmica: ela acontece temporariamente durante processos conscientes, mas a influência do conhecimento implícito permanece depois. O primeiro envolvimento consciente na aquisição da segunda língua é a aprendizagem explícita no registro inicial de padrões reconhecedores de estruturas que são então afinadas e integradas ao sistema pela aprendizagem implícita durante o processamento subsequente de insumo (ELLIS, 2005, p. 305).²⁸

²⁸ "The interface is dynamic: it happens transiently during conscious processing, but the influence upon implicit cognition endures thereafter. The primary conscious involvement in SLA is the explicit

Ellis (2005) considera que os conhecimentos implícitos e explícitos são dissociáveis, acontecem separadamente, em situações diferentes, porém se complementam. Segundo Ellis, o aprendiz de uma língua estrangeira aprende no próprio uso, ou seja, a aprendizagem de LE ocorre quando o aprendiz está falando, interagindo, quando ele compreende a língua e é capaz de fazer produções nessa língua-alvo. Durante todo o processo, usa-se a aprendizagem implícita; a aprendizagem explícita ocorre somente no momento em que o aluno sente necessidade, seja para negociar significado ou para melhorar a comunicação. Porém, em certos casos de aprendizes adultos, como é o caso dos informantes desta pesquisa, o conhecimento pode ter início com um envolvimento consciente, primário em LE, com uma aprendizagem explícita, em que se dá o conhecimento de construções padrão, que logo são sistematizadas e integradas ao sistema pela aprendizagem implícita durante o processamento dos insumos. Os seguidores dessa teoria postulam que a aprendizagem consciente se transforma em conhecimento inconsciente, ou seja, os conhecimentos explícitos, as orientações sobre a língua podem transformar-se em conhecimento implícito através do uso dinâmico da mesma. Portanto, os defensores do Emergentismo não estão de acordo com a hipótese de Krashen (1985), que põe em evidência a dicotomia entre conhecimento explícito e implícito, propondo o isolamento e a não interação entre estas duas formas de conhecimento, que, segundo o autor, têm natureza e funções diferentes.

Outro aspecto significativo abordado por seguidores da teoria emergentista é o grau de complexidade de cada língua. Embora se considere que a complexidade das línguas seja similar, os proponentes da teoria emergentista advogam que cada língua apresenta para o aprendiz um grau de complexidade própria. Ellis e Larsen-Freeman (2006) concordam que certas línguas são mais fáceis do que outras para aprendizes adultos e alegam que essa facilidade está relacionada ao maior ou menor convívio que o adulto tem com determinada língua, seu sistema linguístico, sua cultura. Para alguns, quanto mais frequentes forem os contatos com a língua alvo, maiores serão as chances de sucesso na aprendizagem, por outro lado a falta de situações reais de contato pode significar um grau maior de dificuldade.

learning involved in the initial registration of pattern recognizers for constructions that are then tuned and integrated into the system by implicit learning during subsequent input processing" (ELLIS, 2005, p. 305).

A partir do pressuposto de que a abordagem emergentista enfatiza o uso da língua, Ellis e Larsen-Freeman (2006) propõem que uma língua estrangeira seja estudada em contextos reais²⁹ de aprendizagem, através de diálogos dinâmicos, com muita interação, como sustenta Bakhtin (2004). É através da interação que os aprendizes podem organizar e adaptar seus conhecimentos de língua ao sistema que estão aprendendo, emergindo, assim, novas formas de falar e escrever. De acordo com essa concepção, a língua emerge das interações, da forma como os indivíduos se comunicam e falam sobre o mundo. Ela resulta de uma série de combinações de natureza diferente, como neurônios, cérebro e corpo, construções, morfemas, lexemas, fonemas, interações e discursos; diferentes conglomerações humanas, individuais, grupos sociais, redes de comunicações e redes culturais; e diferentes escalas de tempo, como a evolutiva, a interacional, a diacrônica (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2006). Aprender uma LE significa saber administrar todos esses aspectos: o biológico, o linguístico, o social, o cultural e o temporal.

A língua não pode ser entendida somente em termos neurológicos ou físicos, embora estes desempenhem funções essenciais nas inter-relações complexas; ela deve ser vista como um todo, como o resultado da combinação de diferentes níveis (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2006), como já salientado anteriormente. Cada nível emergente não surge do nada, eles emergem de outros níveis de língua anteriores, e em cada nível superior há tipos novos e emergentes de conexões, que não estavam presentes no nível anterior.

A abordagem emergentista também vê a língua como uma estrutura que emerge da interação com certos obstáculos. A língua se aprende vencendo dificuldades. E essas dificuldades envolvem processos sociais, mecanismos de memórias, atenção focalizada e controle motor. Ellis (1998) salienta ainda que a solução para essa complexidade emerge da interação do problema e a solução do mesmo. A solução para a complexidade linguística deve emergir mais do problema do que do sistema, os aprendizes devem procurar superar seus próprios problemas linguísticos, isto é, aprender a vencer suas dificuldades, ser auto-organizacionais. Na realidade, a solução para um problema linguístico pode emergir de um comportamento aparentemente irregular e /ou imprevisível. Portanto, os emergentistas acreditam que a complexidade da língua, assim como a maioria dos

²⁹ Uma sala de aula na qual o aluno possa participar de situações reais de comunicação, com acesso a materiais autênticos, atividades on-line, simulações.

sistemas complexos da natureza, emerge de processos de desenvolvimento relativamente simples ao serem expostos a um meio ambiente significativo e complexo. Dessa forma, os emergentistas procuram substituir um estado de explicação, previsão, por um processo de descrição, comparação. Eles enfatizam em seus estudos o desenvolvimento, focalizam mais especificamente o processo de aprendizagem da língua (LAP)³⁰ do que o dispositivo da aquisição da linguagem (LAD)³¹.

Os emergentistas advogam que os universais linguísticos surgem, praticamente, da mesma forma como os universais humanos emergem para trazer soluções. Para isso, os humanos desenvolvem sistemas que lhes permitem perceber e representar diferentes fontes de informações: visão, audição, tato, ação motora, espaço de tempo, emoção, entre outros. Para Ellis (1998), a aprendizagem de uma LE acontece em e através desses sistemas. Para isso, eles são expostos a dados linguísticos de um meio social comunicativamente rico, ao lado de um organismo ávido por explorar a funcionalidade da língua e suficiente para conduzir a emergência de representações complexas da mesma. Ellis salienta ainda que, embora essas explicações sejam plausíveis, existe pouco esclarecimento sobre os processos envolvidos e que talvez seja essa uma das razões pelas quais os emergentistas procurem o Conexionismo, pois ele, através de uma série de ferramentas, possibilita explorar as condições sob as quais as propriedades emergentes aparecem. Ele pode ser considerado um modelo que serve de sustentação teórica para o Emergentismo no que diz respeito aos fatores biológicos do processo.

O Conexionismo é um paradigma norteado pela neurobiologia e procura explicar os processos mentais com base em configurações estabelecidas “ad hoc”³², nas redes neuronais (POERSCH e ROSSA, 2007 p.10). As redes estão constituídas de centenas a milhares de neurônios. Essas unidades mínimas da organização cerebral variam quanto a seu tamanho, forma, funções e relações. Cada neurônio (fig. 2) é constituído de uma massa central e de dois tipos de filamentos que são responsáveis pela formação das redes: o axônio, transmissor de eletricidade, é o meio de comunicação pelo qual um neurônio se comunica com

³⁰ Language Acquisition Process

³¹ Language Acquisition Device

³² “Ad hoc” As informações segundo o conexionismo não estão armazenadas integralmente em nenhum lugar, elas emergem no momento em que são necessárias.

outros neurônios; e os dendritos são ramificações do corpo celular que funcionam como receptores da informação provinda de outros neurônios, eles são receptores de impulsos elétricos. O ponto de encontro de um axônio e um dendrito é denominado sinapse (POERSCH e ROSSA, 2007 p.16). Nos pontos onde um axônio encontra um dendrito há um espaço onde se processam reações químicas: as sinapses (fig. 3). Essas reações são responsáveis pela aprendizagem. Aprender significa alterar a força das sinapses.

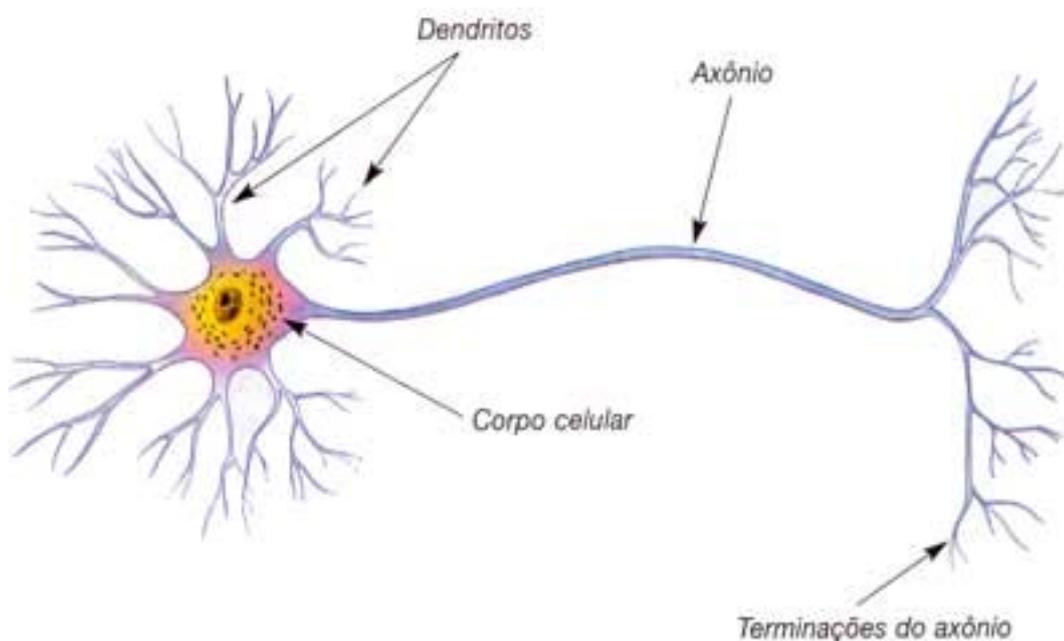


Figura 2: neurônio

Fonte: Disponível em: <<http://sogab.com.br>> Acesso em: 21 out. 2009.

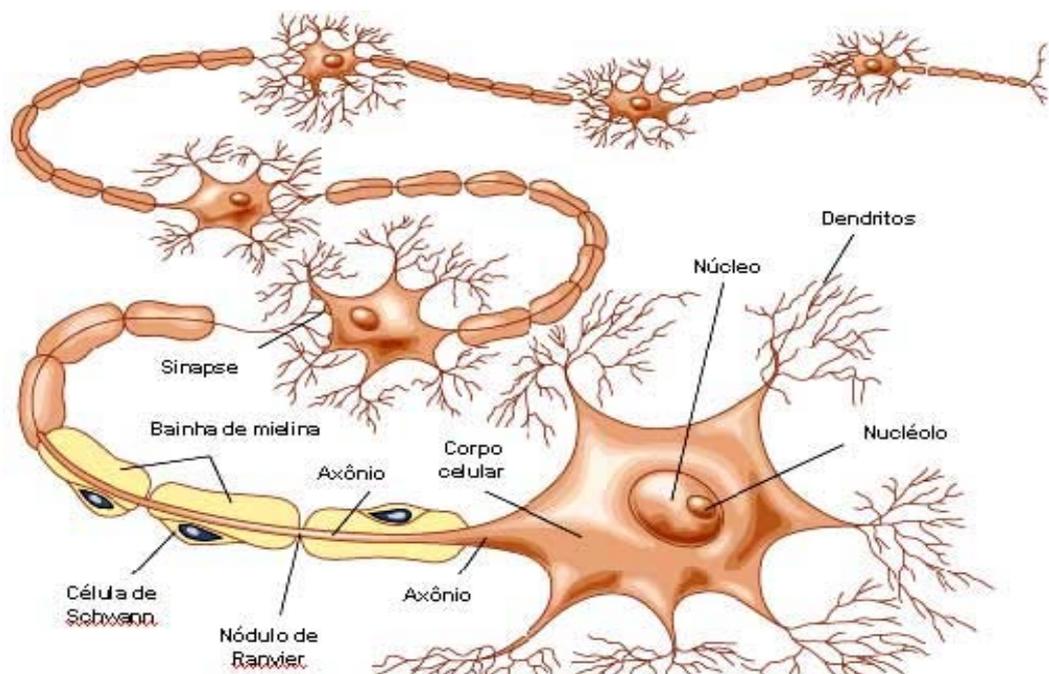


Figura 3: sinapse

Fonte: Disponível em: <<http://www.sobiologia.com.br>> Acesso em: 21 out. 2009.

O armazenamento das informações ocorre de acordo com a maneira como os neurônios se interconectam engramando uma rede neuronal. Essas configurações são construídas nas unidades mínimas, localizadas nas sinapses neuronais (POERSCH e ROSSA, 2007).

O cérebro, de acordo com a abordagem conexionista, para realizar o processamento do conhecimento, altera sinapses e, para provocar ajustes nas redes neuronais, as reforça. Portanto, a aquisição do conhecimento está relacionada a mudanças que acontecem nas conexões neuronais. A tese conexionista sustenta que as sinapses, responsáveis pelo processamento das diferentes informações, acontecem simultaneamente em diferentes partes do cérebro, de forma gradual e contínua, dando lugar ao que se denomina processamento de distribuição em paralelo ou PDP (SEIDENBERG e ZEVIN, 2006).

Estudos neurocognitivos mostram que as redes neuronais do cérebro são modificadas de acordo com a atividade sináptica instituída entre os neurônios. Ao estimular os subconjuntos de neurônios com mais frequência do que outros, as experiências de mundo dos indivíduos reforçam as sinapses e tornam alguns padrões de atividades elétricas mais fortemente impressos do que outros. Portanto, dentro desse paradigma da construção do saber, o processamento cognitivo está

intimamente ligado à maneira como os neurônios se interconectam no cérebro, e as estruturas emergem da interação entre os processos biológicos e ambientais (CASTRO, 2007).

De acordo com o paradigma conexionista, mesmo que exista um dispositivo genético para a aquisição do conhecimento linguístico, esse conhecimento, tanto em seu aspecto declarativo quanto procedural, é obtido através do convívio com falantes, são necessários insumos externos providos da fala de pessoas circundantes e/ou de informações obtidas via discurso oral ou escrito (POERSCH e ROSSA, 2007). Estes autores, ao se referirem ao conhecimento linguístico, englobam diversos níveis, como o fonológico, lexical, morfológico e todos os aspectos pragmáticos necessários para a construção do sentido.

Adquirir conhecimento, aprender numa perspectiva conexionista, é modificar e criar novas conexões neuronais. Nessa mesma perspectiva, o conhecimento prévio, já adquirido é altamente significativo, porque todo dado novo é integrado a algum conhecimento já existente, havendo tantos estabelecimentos de novas conexões interneurais, como reajustes em redes já previamente estabelecidas. (POERSCH, 2004). Nesse sentido, Zimmer (2004, p. 25) lembra que a aprendizagem se mostra dependente não somente do insumo, mas também do conhecimento prévio, que compreende informações tanto de caráter linguístico como não-linguístico.

Em síntese, a abordagem conexionista é capaz de investigar as representações que podem resultar quando os mecanismos simples são expostos à evidência complexa da língua.

Por outro lado, para o Emergentismo, a aprendizagem de uma língua não está relacionada somente à noção de estímulo-resposta e reforço, na qual o aprendiz necessita estar exposto a um grande número de estímulos no seu ambiente. Os seguidores de outro paradigma, o behaviorismo, de maneira naturalmente antagônica ao Emergentismo, consideram que o desenvolvimento de determinada habilidade se obtém através da formação de hábitos, que é a criação de pares de estímulos-respostas que se tornam fortes com o reforço.

O modelo emergentista, por sua vez, também não concorda com a concepção de linguagem no qual os padrões da língua sejam pré-especificados inatamente no cérebro dos aprendizes. Pelo contrário, o comportamento da língua surge da interação entre o agente do processo e seu ambiente. Nesse sentido, cabe

salientar que o Emergentismo está bastante próximo ao modelo sociointeracionista, cujos princípios fazem parte dos grandes pilares que fortificam as bases do Emergentismo.

O Sociointeracionismo, assim como o Emergentismo, considera que a aprendizagem de uma LE está relacionada a processos sociais, que enfatizam o diálogo, o desenvolvimento cognitivo mediado (VYGOTSKY, 2000, p. 175). Essa perspectiva postula que se aprende através da interação com os outros e com o meio. Em outras palavras, um indivíduo não é capaz de atingir um determinado nível de conhecimento sozinho, ele o alcança depois de receber uma ajuda relevante de outras pessoas ou instrumentos mediadores. Suas proposições apontam para um novo campo teórico da psicologia ao advogar que a aprendizagem só é possível através do diálogo entre o ser humano, seu contexto social, cultural e histórico em que se insere.

O conhecimento, para o Sociointeracionismo é o resultado da interação social; é na interação com o outro que o indivíduo aprende o uso dos símbolos que o levam ao conhecimento de formas mais complexas. Para Vygotsky (2000), quanto mais o indivíduo interagir, mais chances ele terá de adquirir conhecimento e essa construção do conhecimento acontece em contextos de comunicação interpessoal. Para os vygotkianos, o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana é o resultado do processo da apropriação. Segundo o autor, o aspecto biológico e o social caminham sempre juntos, são indissociáveis. Nessa perspectiva, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, ele é visto como alguém que se transforma e é transformado pelo meio, pela cultura. Assim, o desenvolvimento humano não pode ser considerado como a decorrência de um sistema que amadurece, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como um conjunto de trocas recíprocas, entre o indivíduo e o meio, em que cada aspecto influencia o outro (REGO, 1995).

O Emergentismo defende que se chega à sistematização da língua através da interação, da troca de experiências com o outro, no uso da própria língua e não através de formas pré-estabelecidas e lineares como defendem alguns postulados da teoria chomskiana.

Em síntese, estima-se então que o Emergentismo é uma nova metáfora de perceber especialmente a aprendizagem da língua e que se propõe substituir as

considerações baseadas em estipulações por explicações nas quais as estruturas emergem da interação entre processos, como o biológico e o ambiental. Porém, isso não significa que o paradigma emergentista desconsidere o uso de certas regras específicas no sistema linguístico, pelo contrário, sustenta que elas são fundamentais, mas devem ser geradas a partir da interação com outros mecanismos.

Para os emergentistas, a língua sempre é vista como um fenômeno social, serve para representar o mundo, organizar, produzir e transportar informações entre as pessoas. Sua emergência é considerada como um sistema complexo, dinâmico, em que a consciência, a experiência, corporização, o cérebro, o eu, as inter-relações humanas, a sociedade, a cultura e a história estão todos inextricavelmente entrelaçados, conectados.

A abordagem emergentista sustenta também que a aquisição das estruturas linguísticas é direcionada pelo uso dos insumos e depende da experiência dos aprendizes ao empregar as combinações de forma e significado durante as interações. Essa abordagem salienta que características individuais e o aspecto emocional do aprendiz, como a motivação, a aptidão, estratégias de aprendizagem, são aspectos relevantes que devem ser levados em consideração, pois eles podem modificar e personalizar a trajetória do processo de aprendizagem de uma LE.

Esse novo paradigma também supõe que os aprendizes aprendem de forma diferente, ou seja, embora o caminho que os aprendizes tenham que percorrer seja similar, a participação de cada um no processo pode ser diferente. Por outro lado, Gladwell (2000) destaca que não é só o processo de aprendizagem da língua que é complexo, os aprendizes e as variáveis que participam de toda essa complexidade também o são, como já salientavam Naiman, Frölich e Stern (1978).

A teoria emergentista advoga também que cada língua apresenta um grau de complexidade própria. Ellis e Larsen-Freeman (2006) ressaltam que certas línguas são mais fáceis de aprender para alguns alunos do que outras e que essa facilidade está relacionada ao maior ou menor convívio que o adulto tem com determinada língua. O Emergentismo é uma metáfora que enfatiza o uso da língua e propõe que a língua estrangeira seja estudada em contextos reais de aprendizagem, através de diálogos dinâmicos, com muita interação, como sustenta Bakhtin (2004).

A abordagem emergentista também vê a língua como uma estrutura que emerge da interação com certos obstáculos. A língua se aprende vencendo

dificuldades. E essas dificuldades envolvem processos sociais, mecanismos de memórias, atenção focalizada e controle motor.

Portanto, na perspectiva emergentista, aprender significa produzir respostas novas a partir da interação entre as partes de um sistema e o ambiente, que muitas vezes é caótico. De acordo com a mesma teoria, não existe uma fórmula mágica para aprender uma LE, a aprendizagem não é atribuição de uma única disciplina, e sim de várias, que devem agir de forma não linear e dinâmica, isto é, aprender uma LE, sob esse paradigma, volta-se efetivamente para a língua em uso, e não para a aprendizagem de um sistema abstrato de regras e estruturas subjacentes. A língua é aprendida a partir do papel desempenhado pelos insumos linguísticos no processo de aprendizagem. Seus seguidores sugerem que, para compreender melhor o processo de aprendizagem de uma LE, é necessário valer-se da interdisciplinaridade, de informações de várias áreas do conhecimento. A teoria emergentista dá ênfase à emergência da linguagem a partir da interação entre os diferentes mecanismos de aprendizagem do sistema cognitivo (sua estrutura biológica) e o ambiente (a informação linguística que está implícita no insumo).

Pode-se afirmar que a abordagem emergentista apresenta uma visão inovadora de linguagem no sentido de que na língua nada está totalmente previsto, nem os significados nem as estruturas. Essa nova metáfora percebe a linguagem como um sistema de comunicação, mais do que um sistema de regras, considerando a língua um sistema complexo, dinâmico, que emerge da articulação de várias áreas como a biologia, a linguística, a física, a química, a sociologia, a história e a pragmática.

Portanto, pode-se hipotetizar que a competência e desempenho linguístico de um aprendiz emergem de um sistema dinâmico, em que predomina a complexidade, a heterogeneidade e a interação.

Após considerar todas as apreciações feitas ao longo deste capítulo, talvez agora se possa entender o porquê de pesquisadores como Ellis e Larsen-Freeman (2006) considerarem que a aprendizagem e uso da língua são processos complexos, dinâmicos, que emergem da interação entre as pessoas, os cérebros, os eus, a sociedade e o uso das culturas das línguas do mundo.

3 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa. Descreve-se a metodologia e suas características, apresentam-se os objetivos gerais e específicos, perfilam-se os sujeitos, discutem-se os instrumentos utilizados e explica-se como foi realizada a coleta dos dados.

Como já foi anunciado no capítulo introdutório, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as vozes de aprendizagem de um grupo de alunos do Curso de Letras (Espanhol) e, como objetivos específicos, investigar que sentidos essas vozes produzem e como esses sentidos se relacionam às concepções de linguagem e se agregam em torno do modelo emergentista de aquisição da linguagem. Pretende-se também discutir as implicações pedagógicas dos resultados da análise, na perspectiva das responsabilidades dos próprios alunos na aprendizagem, a responsabilidade dos professores e da instituição em que os aprendizes estudam.

A ideia para realizar este estudo surgiu de uma iniciativa pessoal da pesquisadora, que é professora de Espanhol da Universidade Federal de Pelotas, preocupada com a formação e qualidade de ensino oferecida aos futuros professores de Espanhol como LE. Para isso, delineou-se um projeto piloto realizado no ano de 2006, que investigou como um grupo de alunos do sétimo semestre do Curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola – aprendia o espanhol.

A coleta dos dados desse estudo piloto foi realizada mediante relatos escritos, nos quais os aprendizes tiveram a oportunidade de narrar a sua história de aprendizagem, suas experiências, estratégias, seus entraves, dificuldades e motivações para estudar a Língua Espanhola. Os participantes receberam uma folha com um comando (Anexo A), que os convidava a elaborarem um breve texto sobre a história de sua aprendizagem de Língua Espanhola como língua estrangeira, dentro e fora da universidade. Além dessa orientação geral, foi-lhes solicitado que incluíssem, no relato, as motivações que os levaram a estudar Espanhol, as

estratégias que utilizaram para aprender essa língua, as dificuldades e soluções encontradas para resolvê-las e o que significava para eles saber Espanhol. Os alunos tiveram cerca de sessenta minutos para elaborar o seu texto. O instrumento foi aplicado a 18 alunos do sétimo semestre, do Curso de Espanhol, sendo que 13 eram alunos do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com uma faixa etária entre 23 e 38 anos. A coleta dos dados do projeto piloto foi feita pela própria pesquisadora, na sala de aula dos alunos, em setembro de 2006. É importante salientar ainda que os alunos participantes não são os mesmos sujeitos que relataram e conversaram sobre a sua aprendizagem nos textos utilizados para discutir as questões levantadas nesta tese.

Foi muito valiosa a experiência adquirida através do projeto piloto, pois serviu como plataforma para lançar a metodologia de trabalho desta tese e permitiu que a pesquisadora tivesse a oportunidade de ter uma noção de como os alunos pesquisados aprendem ou aprenderam E/LE. Por outro lado, também possibilitou que a pesquisadora aprofundasse suas reflexões a respeito do processo de aprendizagem de uma LE, assim como questionasse a metodologia da coleta e análise de dados. Foi a partir dessa experiência que surgiu a ideia de aditar a entrevista à coleta de dados desta pesquisa.

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho, procura-se entender como os alunos verbalizam que aprendem uma LE, como eles percebem a sua participação na aprendizagem e se os sentidos que são produzidos se aglomeram, ou mobilizam em torno de princípios que se enquadram dentro de uma perspectiva emergentista da aquisição da linguagem. Para isso, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, que é uma metodologia que se identifica mais com problemas sociais, experiências humanas e suas interpretações. Outra razão para essa escolha é que essa abordagem valoriza as pessoas, as suas vozes, ao invés de tratá-las como objetos (BAUER; GASKELL, 2002). A abordagem qualitativa, pela sua essência naturalista, estuda os fenômenos, os fatos, em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os significados que as pessoas lhes conferem. A pesquisa qualitativa enfatiza os processos e os significados não examinados ou medidos experimentalmente. Os estudiosos que

seguem essa linha de pesquisa valorizam a natureza socialmente construída, a relação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, o contexto sócio-cultural ou institucional dos sujeitos que são estudados e suas limitações situacionais. O pesquisador qualitativo enfatiza a natureza repleta de sentidos e valores. Por outro lado, a abordagem favorece a coleta de materiais empíricos através de estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, textos e produções culturais, permitindo que o investigador utilize uma variedade de práticas interpretativas para compreender melhor o objeto investigado (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O pesquisador na abordagem qualitativa pode ser comparado a um “bricoleur”, no sentido metafórico de uma pessoa que confecciona colchas, que reúne retalhos para formar um todo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). O investigador é um “bricoleur” interpretativo, que produz uma “bricolagem”, isto é, reúne um conjunto de representações, as quais se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. No caso deste estudo, o pesquisador pode ser visto como um “bricoleur”, que identifica e cola experiências vivenciadas pelos alunos através dos relatos de aprendizagem e entrevistas, em torno de determinados nichos temáticos, e depois esses nichos vão dar lugar a um conjunto que, dentro da pesquisa qualitativa, constitui a textura da “colcha”. As peças desse “patchwork” vão se aglutinando e formando uma colcha, que, em relação a este trabalho, é o texto da análise. O pesquisador, neste caso, visa a analisar, interpretar os retalhos, os enunciados, ou seja, vai dar significado a esses dados, a essas experiências relatadas pelos alunos universitários do Curso de Espanhol. Durante a construção dessa “bricolagem”, surgem muitas vozes heterogêneas, de diferentes esferas, como a pessoal, a histórica, a cultural e se tece um texto, com inúmeros sentidos que o pesquisador, através do diálogo, mediado pela linguagem, tem de desvelar, interpretar, significar.

Portanto, a arena da produção de significados, no sentido bakhtiniano, é a linguagem; é através dela que se pode chegar à interpretação dos sentidos produzidos nos relatos dos alunos. Porém, a língua (linguagem) utilizada não deve ser vista como um fenômeno meramente linguístico, como um sistema material, verbal, composto por normas, como uma forma neutra, que não pertence a ninguém, desvinculada de suas dimensões axiológicas e, sim, como um sistema vivo, cheio de valores, singular, irrepetível, que emerge de uma atitude responsiva. Bakhtin

considera a linguagem fora da linguística propriamente dita, mas sem descartá-la e considerá-la menos importante, pelo contrário, a língua como materialidade linguística é o conhecimento ao qual se deve recorrer para se atingir a dimensão axiológica desejada, isto é, a produção dos sentidos, significados. Em outras palavras, o enunciado não deve ser medido pela sua materialidade linguística e sim pelos sentidos que produz, pelos juízos individuais de valor, pela sua unicidade contextualizada.

Para Bakhtin, não há nem pode haver enunciados neutros (FARACO, 2009). Todo enunciado emerge sempre e necessariamente de um contexto cultural saturado de significados e é sempre um ato responsivo, impregnado de valores, uma tomada de posição nesse contexto. O enunciado sempre está povoado de vozes que evocam diferentes situações sociais e contextos, vozes essas que expressam valores, intenções, sentimentos do narrador (BAKHTIN, 1998, p.100).

Diante do exposto, pode-se hipotetizar que, para Bakhtin, compreender é uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo, um mero reconhecimento da materialidade linguística, mas uma resposta, uma tomada de posição diante do texto. Bakhtin salienta que uma das formas de dialogar, compreender a enunciação é orientar-se em relação a ela, é procurar contrapor a palavra do locutor à palavra do interlocutor. Bakhtin (2004) salienta que é somente na corrente da comunicação verbal que se fornece à palavra a luz da sua significação. E talvez seja nesse sentido que Bakhtin (2004, p.132) saliente que só se compreende uma LE na interação do locutor com o interlocutor, no diálogo.

Portanto, nesta pesquisa tem-se presente que a compreensão é um instrumento indispensável para analisar os dizeres dos aprendizes pesquisados, já que não há produção dos sentidos sem compreensão. No caso desta pesquisa, é através da compreensão e produção dos sentidos que se procura investigar como os alunos aprendem.

Outro aspecto importante a ser abordado neste estudo é a forma de considerar o texto que vai ser analisado. De acordo com Bakhtin, toda atividade científica em qualquer área produz texto, portanto é sempre uma atividade dialógica. Mas Bakhtin adverte que existe um aspecto diferenciador entre as várias ciências e o respectivo objeto. Nas ciências naturais, há uma relação monológica, porque o objeto de estudo é mudo; já nas ciências humanas, existe uma relação dialógica,

porque o objeto é o texto, a expressão de alguém, pois, na visão bakhtiniana, atrás de um texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um conjunto de valores com que se interage. Ou seja, nas ciências humanas, o intelecto contempla textos, isto é, conjunto de signos (verbais ou não), produto de um sujeito social e historicamente localizado. Há, pois, uma relação sujeito /sujeito, enquanto que, nas ciências naturais, existe uma relação sujeito/objeto (FARACO, 2009).

Nessa mesma linha de pensamento, Bakhtin comenta que as ciências humanas se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão e não com a explicação. Segundo o autor, a explicação exige uma só consciência, um só sujeito, enquanto a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. Enquanto a explicação aponta para o necessário (isto é, o intelecto contempla as coisas mudas em busca de relações necessárias), a compreensão aponta para o possível, é uma operação sobre o significado que, por ser em grande parte efeito da interação, do encontro de cosmo, visões e orientações axiológicas, envolve sempre a pluralidade. Assim, desvelam-se nessa operação aspectos semânticos não reiteráveis do signo, visto que sua produção e recepção são sempre contextualizadas (singulares, evênticas).

O texto, dentro desta metodologia de pesquisa, portanto, deve ser visto não somente como um elemento linguístico, como uma relação sujeito/objeto, mas como uma relação sujeito/sujeito, como um enunciado atravessado por um número infinito de vozes, cheio de juízos individuais de valores e sentidos.

Nesta pesquisa, a função do pesquisador vai ser investigar que sentidos se produzem nessa relação sujeito/sujeito e, assim, tentar entender como os alunos pesquisados aprendem ou tentaram aprender Espanhol como LE. Portanto, o texto, além de materialidade objetiva, é um objeto simbólico, serve de objeto interpretativo, de canal de acesso aos sentidos que são produzidos nos relatos escritos, nas entrevistas orais, e dele emergem as vozes, que, ao serem interpretadas pelo analista, produzem determinados sentidos.

Definido e apresentado o método de estudo, escolheram-se os participantes da pesquisa, de acordo com os critérios que se apresentam a seguir.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 31 alunos do Curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola – de uma Universidade Pública do Sul do país, 26 desses alunos estavam cursando o sétimo semestre e 05, o nono. A faixa etária dos alunos ficou entre 22 e 60 anos, 21 pertenciam a uma faixa etária entre 22 e 30 anos, 08 a uma faixa entre 30 a 40 e 02 pertenciam a uma faixa entre os 40 e 60 anos de idade. Cinco desses alunos eram do sexo masculino e 26, do sexo feminino. A faixa etária dos alunos do sexo feminino ficou entre 22 e 60 anos e a do sexo masculino entre 23 e 38.

O convite para participar da pesquisa foi feito oralmente, pela professora-pesquisadora. Os alunos, na sua maioria, foram bem receptivos ao convite e praticamente todos eles se mostraram satisfeitos em participar e agradeceram por terem a oportunidade de conversar sobre o seu processo, em um contexto extraclasse, de maneira bem informal, sem estar sendo avaliados. Os alunos aprovaram a atitude da pesquisadora de realizar esse tipo de pesquisa e a parabenizaram por sua iniciativa e interesse em saber como os alunos aprendem. Comentaram também que essa oportunidade que lhes foi oferecida era um fato novo na sua vida acadêmica e que esperavam que ela se repetisse com mais frequência porque eles acreditavam que o diálogo com professores e colegas sobre suas experiências de aprendizagem fazia parte do processo e que eles o percebiam como um momento muito produtivo, de reflexão, recapitulação, avaliação e muita aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores.

O critério utilizado para a escolha dos participantes foi o de estarem cursando o sétimo e o nono semestre do curso, uma vez que se supõe que os alunos que estão nesses níveis de língua têm mais experiências a contar sobre a sua aprendizagem de E/LE (Espanhol Língua Estrangeira) do que aqueles que estão nos primeiros semestres.

De todos os alunos que participaram do estudo, somente 07 estudaram espanhol fora da universidade, sendo que dois participaram de cursos durante 02 anos, três durante 01 ano e os outros dois participaram de cursos durante 03 a 04 meses. Cabe salientar ainda que, dos 31 alunos pesquisados, três deles tiveram uma proximidade bem significativa com o Espanhol, na sua infância, através de seus

familiares e amigos. Porém, nenhum morou em um país que tivesse a Língua Espanhola como língua oficial.

A seguir, apresentam-se os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Considerando a proposta de trabalho da pesquisa, seus objetivos e as experiências proporcionadas pelo projeto piloto, optou-se por utilizar dois instrumentos de pesquisa: os relatos de aprendizagem (escritos) e as entrevistas (individuais orais).

Antes de começar a explicar como os instrumentos de pesquisa foram aplicados e a analisar os textos produzidos pelos alunos, é pertinente justificar, epistemologicamente, dentro do paradigma qualitativo, o porquê do uso das narrativas e das entrevistas neste trabalho. Assim, abordam-se primeiramente as narrativas; em seguida, as entrevistas e, por último, discute-se o papel da memória na construção das histórias de aprendizagem.

3.4.1 As narrativas

As narrativas, como forma discursiva de contar histórias, vêm sendo muito utilizadas pela pesquisa qualitativa e, particularmente, na área de Linguística Aplicada. Destacam-se, no Brasil, os trabalhos de Telles (2002), Paiva (2006a, 2006b, 2007 e 2008); e, no exterior, autores como Paul Ricouer (1987, 1996) Connelly e Clandini (1995), Bolívar & Domingo (2006), entre outros.

A origem das narrativas encontra-se na Poética de Aristóteles. O interesse em retomar essa metodologia antiga está relacionado ao papel que o contar histórias desempenha na formação e compreensão dos fenômenos sociais. Sobre isso, Barthes (1993) comenta que não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de narrativa. Ele salienta que:

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, trans-cultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES, 1993, p. 51-2).

Como se pode perceber no texto de Barthes, as narrativas fazem parte da história da humanidade e podem ser encontradas em diferentes contextos da vida. Devido à diversidade de áreas a que se relacionam, caracterizam-se por ter uma variedade terminológica. Os termos mais usados são: histórias, histórias de vida, autobiografias, biografias, *self*, narrações, relatos de vida, narrativas, história oral, entre outras. Talvez em Português o termo mais adequado e abrangente para designá-las seja “histórias de vida” ou “narrativas”. Porém, este estudo emprega os termos “relatos de aprendizagem” para reportar-se às experiências de aprendizagem dos alunos.

As contribuições mais significativas a respeito das narrativas provêm das pesquisas realizadas por Paul Ricouer (1987, 1996) e Bruner (1987). Cabe salientar também a relevância dos estudos anglo-saxônicos sobre as narrativas, que estão refletidos nos trabalhos de Larrosa, Arnaus, Ferrer, Pérez, Connelly, Clandini e Greene (1995), citados por Bolívar & Domingo (2006). Alguns desses trabalhos são retomados ao longo deste texto.

Segundo Telles (2002), a “pesquisa narrativa” faz parte do contexto educacional norte-americano desde os anos 1970 e 1980. Devido às suas qualidades históricas e seu potencial para reproduzir a experiência humana, tem conquistado um lugar de destaque dentro da abordagem qualitativa, e vem sendo utilizada por teóricos de estudos culturais e literários, por linguistas, filósofos, psicólogos e antropólogos.

Os estudos de Connelly e Clandinin (1990) e Clandinin e Connelly (2000), no contexto educacional, têm servido de referência para várias outras áreas, como a Linguística Aplicada, por exemplo. Nessa área, o interesse pelas narrativas é um pouco mais recente, e tem focalizado experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas. No exterior, os estudos de Oxford e Green (1996), Murphey (1997), Pavlenko (2001, 2002) e Benson e Nunan (2002) atestam grande interesse pelas experiências, histórias e narrativas dos aprendizes de línguas.

No Brasil, cabe destacar os estudos de Telles (2000, 2002, 2004), que sugerem a pesquisa narrativa como uma abordagem adequada para investigação do pensamento e das experiências dos professores. O pesquisador argumenta que a pesquisa narrativa é importante, visto que, através dela, os professores podem reconstruir suas experiências, seus conhecimentos pessoais, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes de suas atitudes e, assim, possam refletir sobre sua prática.

Já no que diz respeito às histórias dos aprendizes de línguas estrangeiras, vale salientar os trabalhos de Swain e Miccoli (1994), Paiva (2006a, 2006b, 2007 e 2008), que são parte de um projeto, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras* (AMAFALÉ). Abrange estudos de pesquisadores de diversas universidades nacionais e do exterior. Cabe destacar, também, no Brasil, os trabalhos de Cunha (2005), Rodrigues Júnior (2008), Aragão (2008) e Resende (2009).

O crescimento e a popularidade alcançados pela pesquisa narrativa em relação às histórias de vida talvez se devam à pertinência que estão tendo outras maneiras de pesquisar, especialmente no que diz respeito aos aspectos processuais da aprendizagem. Inúmeros aspectos, como os afetivos (medo, ansiedade, desejo), econômicos (falta de condições para adquirir material didático, falta de recurso para alimentação e transporte), variáveis sócio-culturais, como o papel da escola, da família e do professor, nem sempre são verificados em pesquisas que usam o método experimental e certamente são fatores que interferem no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as narrativas passam a representar experiências vividas no social e ajudam a fazer certas reivindicações. A falta de credibilidade que os indivíduos pós-modernos enfrentam diante dos inúmeros problemas sociais, políticos e econômicos tem levado à valorização dos discursos (individuais) dos sujeitos como uma maneira de compreender suas vivências, memórias e identidades. E é nesse contexto, segundo Aceves (1994, 2001), que as narrativas emergem como uma ferramenta pertinente para estudar a identidade, os significados, o saber prático, os enclaves cotidianos presentes nos processos de interação e reconstrução pessoal e cultural.

Assim, o enfoque narrativo, diante da crise do positivismo e das mudanças hermenêuticas nas ciências sociais, tem se constituído numa perspectiva específica que requer sua própria credibilidade dentro do amplo guarda-chuva da pesquisa qualitativa. Por sua vez, trata-se de dar relevância ao discurso individual, aos modos como os humanos vivenciam e dão significado ao mundo através da linguagem. Contar as próprias vivências e interpretá-las, à luz das histórias, tornou-se uma característica peculiar da pesquisa qualitativa para investigar o complexo mundo da aprendizagem, especialmente aqueles relacionados com afetividade, dificuldades, que são mais difíceis de serem identificados pela pesquisa experimental.

Pela sua proximidade ao social, os relatos mostram a complexidade das trajetórias de vida dos sujeitos e dos grupos sociais, especialmente das comunidades pequenas, sem normas e modos mais formais e/ou globais (PLUMMER, 2004). As narrativas tornam explícitos os processos de socialização do indivíduo, suas características identitárias, suas experiências de vida, tanto positivas como negativas, seus desejos, suas atitudes perante a vida, o futuro e a aprendizagem.

Numa pós-modernidade tão complexa como a do início do século XXI, as narrativas permitem ao indivíduo falar do seu eu, revelar suas experiências pessoais e traduzir vozes muitas vezes silenciadas. As narrativas permitem desvelar, analisar e significar um conjunto de experiências relevantes (como por exemplo: o aluno é capaz de expressar sentimentos mais íntimos) que muitas vezes se tornam mais difíceis de ser identificados por outros paradigmas experimentais. Portanto, contar as próprias experiências e interpretar tais acontecimentos é um meio de conhecer o próprio “eu” e o do outro, sua formação pessoal e projetar o futuro a partir do saber acumulado e experimentado. Uma história de vida é constituída por todos aqueles elementos do passado que o sujeito considera relevantes para descrever e entender o seu presente e projetar o seu futuro. As narrativas, como metodologia, permitem construir um inventário de experiências, de conhecimentos e competências de vida. Labov e Waletzky (1967), que usaram narrativas orais em suas pesquisas, as consideram um método de recapitulação de experiências passadas, contadas através de uma série de orações. Anos mais tarde, Labov (1997) enriquece sua definição de narrativas pessoais, considerando-as como “o relato de uma sequência de eventos que entra para a biografia do falante por meio de uma sequência de

orações”. Nesta última definição, Labov entende a narrativa como algo que já pertence a seu autor, e está relacionada ao mesmo, emocional e socialmente. As narrativas, ao contar a história do seu autor, levam-no a fazer uma análise do seu próprio eu, de seu papel social e de seu desempenho profissional. Bolívar & Domingo (2006) comparam as narrativas a um espelho crítico, que recebe as experiências e as devolve para que possam ser repensadas, analisadas e reconstruídas.

Com o objetivo de robustecer os argumentos a favor do uso das narrativas na pesquisa, há outras vozes que se manifestam sobre o tema. Clandinin e Connelly (2000) consideram as narrativas “uma forma de compreender experiências humanas”. E Beattie (2000), na mesma linha de pensamento, diz que as narrativas mostram as maneiras de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são um meio através do qual se reflete sobre experiências passadas e geralmente são reconstruídas em função de novas percepções.

Por outro lado, Gudmundsdottir (1995) considera que as narrativas ajudam a interpretar o mundo e dar sentido aos fatos, ou seja, as narrativas são modos de se olhar ou investigar as experiências. Já Atkinson (2005) salienta que a narrativa não é o único modo de organizar ou tratar a experiência, mas um dos modos mais perspicazes e importantes de fazê-lo.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), outros argumentos ainda podem ser trazidos para o uso das narrativas. Contar histórias é uma capacidade universal do ser humano, é uma forma de comunicação por meio da qual pessoas podem lembrar o que aconteceu seguindo uma sequência e, assim, podem-se encontrar possíveis explicações para acontecimentos presentes. Portanto, no caso desta pesquisa, quando o aluno conta sua história de aprendizagem, pode exteriorizar o processo e refletir sobre o mesmo, inclusive, tornando mais leves determinados estados emocionais, que estão presentes no seu eu.

De acordo com Sakui (2002), já num viés mais educacional, as narrativas ajudam a compreender melhor e de forma contextualizada tópicos como: desenvolvimento do aprendiz, autonomia, crenças do professor e formação de professores.

Na tentativa de sumarizar as reflexões feitas sobre as narrativas e relacionando-as ao objetivo desta pesquisa, elas são um meio de os alunos relatarem suas experiências e uma forma de o pesquisador coletar informações

sobre como eles aprendem, ou aprenderam, Espanhol. Nesta pós-modernidade tão complexa, na qual o aluno se encontra inserido, os relatos constituem um meio para dialogar consigo mesmo, de refletir sobre suas ações, sobre as ações de seus colegas e professores. As narrativas de aprendizagem, neste estudo, talvez tragam à tona os afetos, os ressentimentos, os momentos agradáveis e desagradáveis que agem como forças motivadoras ou perturbadoras do processo de ensino-aprendizagem, e talvez possam explicitar, também, as filiações teóricas dos alunos aprendizes, as estratégias de aprendizagem, seus sucessos e motivações.

3.4.2 As entrevistas

A entrevista é um método amplamente requisitado na coleta de dados em pesquisa qualitativa. Muitas vezes, os sujeitos pesquisados preferem comentar suas experiências de vida, seus pontos de vista durante uma entrevista, com perguntas abertas, do que através de outro tipo de metodologia, inclusive da narração de sua história. Uma entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora, às vezes, envolva mais indivíduos. É normalmente dirigida por um dos participantes, e um dos seus principais objetivos é obter informações sobre crenças, atitudes, valores sobre o comportamento de outras pessoas (MORGAN, 1988). As entrevistas servem para coletar informações sobre o desenvolvimento e compreensão de determinadas situações sociais, em um dado momento da vida de um indivíduo ou grupo. A entrevista permite a interação entre pessoa(s) e é em virtude dessa interação face a face, seja na linguagem escrita ou oral, que é possível conhecer o outro. Elas também podem ser usadas em combinação com outros métodos de pesquisa e ser de grande valia. No caso deste estudo, por exemplo, vão contribuir significativamente para enriquecer as informações recebidas através dos relatos de aprendizagem.

Esta metodologia tem sido usada, frequentemente, em diferentes áreas de pesquisa, mas se destaca em estudos realizados na Alemanha por Hoffmann-Riem (1980); Hopf (2002; 1978); Kohli (1978), embora, atualmente, esteja sendo utilizada em grande número de estudos, nas regiões anglo-saxônicas, por Kvale (1996); Smith (1995), por exemplo, conforme é amplamente discutido por Flick (2004).

O termo “entrevista” é constituído de duas palavras, “entre” e “vista”. A palavra “vista” está relacionada ao ato de ver, e “entre” diz respeito ao espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo “entrevista” refere-se ao ato de perceber, realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a entrevista é uma metodologia de coleta de dados e, dependendo da forma como é estruturada, pode ser classificada em três grupos: entrevista semiestruturada, entrevista fortemente estruturada e conversação continuada. Além da classificação desses autores, uma entrevista pode ser individual ou coletiva, dependendo dos objetivos do pesquisador. Nesta pesquisa, prioriza-se o uso da entrevista semiestruturada, realizada individualmente, porque ela permite ao pesquisador obter informações mais particularizadas das experiências pessoais e de aprendizagem dos aprendizes.

Para os cientistas sociais, uma entrevista consiste num momento em que um dos seus constituintes –o entrevistador– solicita a uma pessoa –o entrevistado– que responda uma série de perguntas. A entrevista faz parte de um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que a linguagem é o meio de troca de sentidos. Não é um processo de informação de mão única, em que se passam informações do entrevistado para o entrevistador, como pode parecer nos primeiros estudos feitos em antropologia (DENZIN e LINCOLN, 2006). Pelo contrário, ela se constrói em uma interação, troca de ideias e de significados, em que tanto o entrevistado como o entrevistador se envolve na produção do conhecimento e dos sentidos. No caso deste estudo, esses sentidos devem ser vistos dentro de uma concepção bakhtiniana de linguagem, em que a língua é concebida como um diálogo e constituída na “enunciação”, no ato de fala.

Quando se lida com pessoas, contextos sócio-culturais e ideologias diferentes percebe-se que nem sempre é fácil chegar à interação, ao diálogo. Porém, na presente pesquisa, postula-se que as entrevistas sejam o caminho mais adequado de trilhar, para coletar informações, negociar significado e produzir sentido dentro de uma percepção bakhtiniana de linguagem.

Um elemento constituinte da entrevista semiestruturada que merece uma atenção especial por parte do pesquisador é o “tópico guia”. Ele consiste em uma espécie de roteiro, planejamento, que o entrevistador elabora, com os principais assuntos a serem abordados, a fim de que possa alcançar seus objetivos. Este tópico “guia” deve ser bem pensado e elaborado, porque dele pode depender o

sucesso ou insucesso da entrevista. Não é recomendável que se utilize um texto excessivamente extenso, inexorável, pelo contrário, ele deve ser um texto flexível, que permita ao entrevistador explorar temas significativos quando necessários. O entrevistador pode retirar, do roteiro da entrevista, assuntos que foram planejados, mas que, no transcorrer da entrevista, percebe que não são mais necessários para atingir os objetivos propostos. O “tópico guia” pode funcionar, eventualmente, como um lembrete, um elemento de apoio ao qual o entrevistador recorre no caso de ter um lapso de memória no momento em que está realizando a entrevista (BAUER E GASKELL, 2002). É recomendável que o “tópico guia” seja elaborado com uma linguagem simples, objetiva e com termos que sejam familiares ao entrevistado, pois o uso de uma linguagem rebuscada pode deixar o entrevistado constrangido, inseguro e impedir que ele responda aos questionamentos.

No caso deste estudo, as entrevistas têm um “tópico guia” (Anexo E), que está constituído por uma série de perguntas previamente elaboradas com o objetivo de guiar e facilitar o relato de experiência do entrevistado. Como recomenda a literatura, antes de dar início a cada entrevista, solicitou-se a cada entrevistado que procurasse ficar bem à vontade, tranquilo, que respondesse às perguntas sem muita formalidade e sem preocupar-se com o tempo. Porém, se no decorrer da entrevista a pesquisadora percebesse que seria necessário fazer algum tipo de intervenção que não fosse planejada, com o objetivo de resgatar uma informação significativa para a pesquisa, ela teria a autonomia e liberdade para fazê-lo. Cabe salientar, ainda, que algumas das perguntas que constituem o “tópico guia” do presente estudo foram elaboradas e organizadas a partir de assuntos abordados nos relatos de aprendizagem escritos pelos sujeitos da pesquisa e que não tinham ficado claros em seus relatos de aprendizagem.

3.4.3 Memória e história na produção das narrativas de aprendizagem

Ricoeur (1999), ao tentar definir memória, coloca que é como um modelo de experiência vivido pelo indivíduo no passado. Segundo o autor, o vínculo original da consciência com o passado reside na memória. A memória, desde a época de Santo Agostinho, é considerada e conhecida como o presente do passado, permitindo a continuidade temporal da pessoa. Ela permite transportar as

experiências e acontecimentos vividos nos momentos mais distantes da infância, como os momentos significativos ao longo da existência. A esse respeito, Thompson (2002) salienta que a memória é um recurso auxiliar e privado do ser humano que ajuda as pessoas a lembrar rituais, nomes, canções, histórias, habilidades. A memória é o documento que se mantém como autoridade final e é uma forma de garantir a transmissão de fatos passados para o futuro. Em outras palavras, a memória é como se fosse uma ponte imaginária que une o passado ao presente e ajuda a projetar o futuro. A memória para o autor é uma forma de capturar e recuperar momentos vividos no passado.

Para Delgado (2006), a memória é a construção do passado, atualizada e renovada no presente. Considerando as concepções de memória apresentada por Ricoeur (1999), Thompson (2002) e Delgado (2006), não resta dúvida de que o papel da história e da memória é de grande valia para que os alunos pesquisados possam elaborar seus textos tanto escritos como orais. A memória é que vai permitir ao aluno reconstruir a sua experiência de aprendizagem, através da recordação. A memória é um recurso biológico que permite os aprendizes resgatar uma série de informações pessoais, sociais, e, no caso deste estudo, vivências de aprendizagem. Ela pode ser vista como um recurso do ser humano para desvelar e transmitir suas experiências consolidadas ao longo da temporalidade.

Como já se mencionou, o uso da memória é um pré-requisito fundamental para que as narrativas e entrevistas do aprendiz possam ser reconstruídas, e é através dela que cada aprendiz traz à tona todos aqueles momentos por ele vivenciados e que foram, segundo seu juízo, significativos no seu processo de aprendizagem. Segundo Delgado (2006), a memória como forma de conhecimento e experiência é um caminho para que os sujeitos percorram o tempo passado de suas vidas. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o presente, vivo e cheio de significado.

No caso deste estudo, a memória é que possibilita ao narrador ou ao entrevistado fazer uma "viagem" pela sua história de aprendizagem, resgatando vivências que serão analisadas e interpretadas pela pesquisadora.

A memória funciona como um dispositivo de atualização do passado e suas vozes podem ser expressas por diferentes tipos de registros: narrativas, filmes, músicas, entrevistas, fotografias, monumentos entre outros. Nesta pesquisa, os relatos de aprendizagem, tanto orais como escritos, são formas de elucidar a

memória, uma forma de organizar e evidenciar fatos passados que se relacionam com o processo de aprendizagem. As narrativas são formas de reviver o passado através de textos, e só podemos chegar a elas graças à função desempenhada pela memória. Pela sua potencialidade, a memória é a maior fonte de informação do processo de reconstrução e análise das mais diversas variáveis que constituem os relatos de aprendizagem.

Para Delgado (2006), o lembrar também está muito relacionado com o lado afetivo do redator e o seu contexto. As motivações externas são importantes para que o aprendiz pesquisado possa desencadear o processo de recordação, de releitura de momentos passados e da reconstrução no seu momento de contar sua história de aprendizagem.

Delgado (2006) salienta ainda que o ser humano tem múltiplas raízes familiares, étnicas, regionais, nacionais, que se refletem nos relatos. A vida é um amálgama de todos esses momentos e uma das principais vias para se chegar até eles é a memória. Uma das experiências mais relevantes no processamento dos relatos é a transmissão de experiências passadas e essa transmissão só é possível graças ao papel desempenhado pela memória. A memória, a retenção de momentos passados atualizados pelo presente, articula-se com a vida através da linguagem, que tem nas narrativas uma de suas mais relevantes expressões.

É importante salientar que Delgado (2006) destaca também que a memória é incomensurável, mutante e cheia de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e outras se renovam. A memória permite que experiências de vida se integrem ao momento presente ou não, e nem sempre com o mesmo significado original. A memória é uma forma que o sujeito tem de percorrer a temporalidade, a sua trajetória de vida, mas nem sempre esses momentos vividos no passado significam a mesma coisa no presente. Talvez essa seja uma das razões pelas quais nem todos os relatos de aprendizagem dos alunos sejam uma réplica fiel do que realmente aconteceu no passado; o conteúdo desses relatos, a própria história pode mudar pela interferência de fatores afetivos que atingem ou atingiram o aprendiz, ou talvez pelo próprio contexto em que o aprendiz vive no momento em que escreve. A memória humana é um processo que está sempre em construção, é dinâmico, contínuo, não linear, plural e social. Lidar com a memória humana significa caminhar por um campo muito fértil que, às vezes, pode se tornar

escorregadio e exige do pesquisador muita sensibilidade, criatividade, cautela, ética e conhecimento histórico sobre o objeto da pesquisa.

3.5 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A coleta dos dados foi realizada durante os meses de março, abril, maio e junho de 2008, em duas etapas. A primeira etapa aconteceu durante o mês de março, período em que se aplicou o primeiro instrumento de pesquisa. A aplicação foi realizada pela própria pesquisadora e aconteceu na sala de aula dos alunos. Para isso, eles receberam uma folha com um comando que os convidava a relatar como tinha acontecido sua aprendizagem de E/LE (Espanhol Língua Estrangeira) dentro e fora da sala de aula. No mesmo instrumento, solicitou-se aos alunos que fornecessem alguns dados pessoais, deixando claro o comprometimento da pesquisadora em face ao sigilo das informações apresentadas (Anexo B).

Após o recebimento da folha com as respectivas orientações, os alunos tiveram um período de duas horas-aula (1 hora e 40 minutos aproximadamente) para relatarem suas histórias de aprendizagem, porém nenhum aluno demorou mais que sessenta minutos para elaborar seu texto (Anexo G). Logo após terminar o relato de sua experiência, cada aluno o entregou à pesquisadora, que se encontrava na mesma sala. Antes de os alunos retirarem-se da sala, foi solicitado que cada um escrevesse o seu nome, número de telefone e correio eletrônico, numa folha à parte, para que a pesquisadora pudesse, posteriormente, entrar em contato e convidá-lo a participar de uma entrevista.

Na segunda etapa, durante os meses de abril, maio e junho de 2008, os mesmos alunos, que já tinham participado da elaboração dos relatos de aprendizagem, foram convidados a participar de uma entrevista individual, que foi realizada pela professora-pesquisadora, no Laboratório Áudio Ativo Comparativo do Curso de Letras. Todos os alunos que foram convidados a participar da entrevista compareceram ao local combinado, depois de terem agendado dia e horário para a realização da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora agradeceu a cada um dos entrevistados, por ter aceitado o convite para participar da pesquisa e compartilhar suas experiências de aprendizagem como aluno de E/LE. Nessa mesma conjuntura

de tempo, foi-lhes pedida, também, uma autorização para gravar a conversa que teriam com a pesquisadora e explicou-se que esse material de áudio seria de grande valia para auxiliar a pesquisadora quando ela fosse reproduzir e transcrever as entrevistas. Outrossim, reiterou-se aos alunos que todas as informações seriam mantidas no anonimato, assegurando-se os princípios éticos da confidencialidade na apresentação e análise dos dados.

Logo após esses esclarecimentos, o entrevistador (a pesquisadora) deu início à entrevista com um diálogo informal, procurando sempre deixar o aluno bem à vontade para que a entrevista fluísse com naturalidade. Comunicou-se, também, ao aluno que ele poderia interromper essa prática ou pedir esclarecimentos quando julgasse necessário.

Os assuntos abordados nas entrevistas organizaram-se de acordo o planejamento das perguntas guias que tinham caráter análogo para todo o grupo, como mostra o Anexo E. Porém, para certos alunos, realizaram-se algumas perguntas complementares, mais específicas, relacionadas com o seu relato escrito, com o objetivo de esclarecer e enriquecer o conteúdo do mesmo.

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora. No Anexo F encontra-se, a título de exemplo, a transcrição de uma entrevista.

Finalizadas as transcrições, procedeu-se à análise e interpretação dos materiais empíricos, que é o assunto a ser abordado no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 PROPOSTA DE ANÁLISE

A partir dos objetivos propostos, do embasamento teórico e dos fundamentos da pesquisa qualitativa, que prioriza um estudo socialmente construído e uma íntima relação entre o pesquisador e o mundo pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006), optou-se por interpretar o material empírico desta investigação à luz da teoria dialógica de Bakhtin.

Conforme anteriormente explicitado, o presente estudo se propõe investigar, através dos relatos e entrevistas, como os alunos do Curso de Letras percebem a sua aprendizagem de E/LE. Para isso, conta-se com uma série de informações sobre como se aprende uma LE, que foram analisados segundo os princípios bakhtinianos de linguagem. Tais princípios percebem a língua, o enunciado como um processo vivo, real, impregnado de valores ideológicos, irrepetível, aberto, que emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significância, de atitudes responsivas (FARACO, 2009).

O conceito de linguagem, segundo Bakhtin, não está comprometido com uma tendência linguística que se preocupa com um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas com uma realidade viva, heterogênea, saturada de valores sociais e vozes do outro que produzem sentido. É um conjunto de práticas sócio-culturais que tem formato relativamente estável, mas também está atravessada por um conjunto infinito de vozes e constitui o canal para que se possa chegar à construção de textos, ao dialogismo e, conseqüentemente, à produção dos sentidos.

Bakhtin (2004) considera que a verdadeira essência da língua não está no sistema abstrato, concreto, fixo de formas linguísticas, nem na enunciação monológica, isolada e, sim, na interação verbal, realizada através da enunciação. O diálogo é uma das formas mais importantes para a interação tornar-se realidade, ou seja, para que exista uma troca de vozes e valores. O diálogo se constitui em dados discursivos, um colóquio ideológico, cheio de valores a partir dos quais o pesquisador constrói suas interpretações. O diálogo, nesta pesquisa, deve ser visto como um canal de acesso à produção dos sentidos, como um meio que vai auxiliar a

pesquisadora a interpretar os sentidos contidos nesses relatos de experiências tanto orais como escritos.

O texto das narrativas e entrevistas neste estudo deve ser encarado como um texto polifônico, repleto de alteridade. O texto polifônico das narrativas de aprendizagem é, por outro lado, um texto em que sempre prevalece a singularidade na linguagem, mas constituído de outras vozes, ligadas ao passado, que só vêm à tona graças ao papel da memória. O texto polifônico não tem um autor real e, sim, uma autoria ideal, composta por muitas vozes heterogêneas. Na ótica bakhtiniana, esse texto social deve ser pensado a partir da pluralidade de discursos sociais que o constituem. Ele é atravessado por vozes que procedem de diversas ideologias e esferas. Para a visão bakhtiniana, todo texto é constituído de textos anteriores; tudo o que nele se enuncia provavelmente já tenha sido dito antes por alguém. De acordo com Bakhtin, todo texto é habitado por uma pluralidade de vozes, contextos, que serão audíveis, dependendo do papel da memória. A principal função do pesquisador será dialogar com o texto, analisar essas vozes e produzir sentidos.

Para Bakhtin, não é a palavra que é dialógica, mas o enunciado. As palavras são neutras, não significam, não têm nenhum tipo de valor fora do contexto enunciativo. O enunciado é dialógico no sentido que tem um autor, dirige-se a um interlocutor e responde a outros autores que o precedem. E é nessa relação com outros enunciados que a memória é ouvida e auxilia na produção dos sentidos. E é nas relações dialógicas que as vozes coexistem, interagem e significam. Essas vozes ideológicas, por sua vez, trazem posições de valores e pontos de vista através da função da memória, que, como já foi mencionado, cumpre um papel significativo neste trabalho.

Com base nas reflexões apresentadas, propõe-se que os relatos sejam uma arena peculiar para desvelar como o aluno universitário do Curso de Letras aprende uma LE e como nesse aprender se revelam teorias de aprendizagem.

De acordo com a visão bakhtiniana, somente é possível chegar ao dialogismo através da confluência de textos num único texto. Toda interpretação ou construção de sentidos implica uma relação entre dois sujeitos, ou seja, toda interpretação ou compreensão exige a existência de dois enunciados. Para compreender um texto, é necessário colocá-lo em relação com outros textos e pensá-lo num novo contexto (AMORIN, 2001, p. 190). É nessa perspectiva que se discutem e analisam os dados deste estudo.

4. 2 A ANÁLISE

Antes de dar início à análise, apresenta-se uma descrição de como os dados foram organizados e quais os critérios estabelecidos para seguir a metodologia adotada neste trabalho.

A análise toma como texto básico os relatos de aprendizagem e a partir dali surgem os temas, os conteúdos, os sentidos em torno dos quais vão se constituir os núcleos de discussão. Primeiramente, realiza-se uma leitura horizontal³³ das narrativas escritas e das entrevistas transcritas, com o objetivo de identificar-se um conjunto de sentidos que são recorrentes ou parecem significativos para definir a aprendizagem da LE. Posteriormente, procede-se a uma leitura vertical³⁴, que levou a pesquisadora a perceber que, dentro dessa complexidade envolvida na aprendizagem de uma LE, os alunos o fazem de uma forma heterogênea.

Através da leitura dos dados, a pesquisadora percebeu que o processo de aprendizagem dos alunos pesquisados aconteceu em três momentos de vida diferentes. O primeiro grupo aprende a Língua Espanhola em contexto sócio-cultural, na família, com amigos, através da audição de músicas; um segundo grupo de alunos tem sua primeira experiência com essa língua em um contexto escolar, no Ensino Fundamental ou Médio, e o terceiro grupo de alunos inicia sua aprendizagem de E/LE, também em um contexto formal, no terceiro grau, na Faculdade de Letras.

Após uma nova leitura dos dados, percebeu-se que, independentemente do contexto de aprendizagem em que os alunos adquirem o E/LE, é possível identificar um conjunto de sentidos comuns que emergem de seus relatos de experiência. Os narradores, ao acionarem sua memória para relatar suas vivências, falam frequentemente sobre suas dificuldades, estratégias de aprendizagem, importância dos insumos, da importância do papel do professor, de suas emoções, lutas, perdas e ganhos como aprendizes de espanhol.

Diante dessa grande complexidade de sentidos que emergem dos enunciados dos alunos, a pesquisadora teve que observá-los, analisá-los e escolher os aspectos que pareciam mais significativos para esboçar uma teoria de

³³ Leitura horizontal é uma leitura rápida que tem como objetivo ter um contato inicial com o assunto do texto. (Material disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br>>, Acesso em: 14 jul. 2010)

³⁴ Leitura vertical é uma leitura mais atenta, na qual se realiza o levantamento de um conjunto de sentidos que permitem compreender o texto. (Material disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br>> Acesso em: 14 jul. 2010)

aprendizagem e que atendiam às expectativas do objeto de estudo da pesquisa. Cabe salientar que estabelecer limitações diante dessa riqueza de informações sobre aprendizagem foi uma tarefa laboriosa, pois o volume de dados é expressivo e as variáveis não se apresentam de forma individual ou cumulativa, e sim, de maneira heterogênea, singular, como era de se esperar de uma narrativa. Outro fator que interferiu na escolha das variáveis foi a forma heterogênea como elas emergiram dos relatos, pois cada aluno relatava que aprendia de uma maneira diferente o Espanhol. Embora se reconheça que tenha sido difícil delimitar as variáveis mais significativas para o processo, por questões metodológicas e epistemológicas os aspectos escolhidos foram reunidos em quatro nichos de informação: o do papel dos insumos, o das dificuldades de aprendizagem, o das estratégias de aprendizagem e o da afetividade.

Delimitada a metodologia de trabalho que seria adotada no tratamento dos dados, inicia-se a análise dos relatos. Os primeiros textos lidos foram os relatos escritos, porque as histórias de aprendizagem, na verdade, em termos de metodologia, de epistemologia, são o lugar central, onde se encontram os dados mais significativos para a análise. Porém, não se quer dizer com isso que as entrevistas não sejam de grande valia. Pelo contrário, a temática abordada nas entrevistas se fundamenta nas leituras dos relatos e são um lugar em que o aluno pesquisado tem para contestar ou complementar a sua história de aprendizagem. Os relatos apontam o caminho que as entrevistas devem seguir para que as informações, neles obtidas, sejam enriquecidas, aprofundadas e ampliadas.

A pesquisadora optou pela análise integrada dos relatos e entrevistas dentro de cada núcleo temático, por acreditar que a produção dos sentidos surge de todo esse confronto, cotejo de relatos e entrevistas, que se encontram impregnados dessa complexidade, heterogeneidade, imprevisibilidade, que permeiam a aprendizagem de uma LE. Os modelos teóricos e metodológicos mais recentes, como o emergentismo e estudos em pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), defendem que é bem mais prático e produtivo compreender, interpretar os significados de um processo dentro de um determinado conjunto, dentro de um cenário, do que analisá-lo, compreendê-lo através da soma de suas partes. É muito mais acessível dialogar com dados que fazem parte de um contexto do que analisar frases isoladas, descontextualizadas.

Em conformidade com o que já foi acordado, a seguir analisa-se e discute-se o papel dos insumos na aprendizagem.

4.2.1 O papel dos insumos

O papel desempenhado pelos insumos é altamente significativo na aprendizagem de uma LE. Krashen (1982, 1985), embora seja alvo de várias críticas, pode ser considerado uma das figuras mais relevantes da Linguística Aplicada por suas contribuições a respeito da importância do insumo compreensível na aquisição da linguagem. Segundo o autor, o “insumo compreensível” é extremamente necessário para que a aprendizagem de uma LE ocorra. Entretanto, o referido autor faz questão de salientar que o papel dos insumos está vinculado a outros aspectos do processo, como a motivação, as atitudes, a ansiedade, visto que os fatores afetivos podem impedir que o insumo seja processado e, conseqüentemente, que se consolidem os conhecimentos linguísticos. A importância do insumo também é reconhecida por estudos realizados por outros pesquisadores como Larsen-Freeman e Long (1994), MacWhinney (2001), Zimmer (2004, 2006), entre outros.

Para a abordagem conexionista e emergentista, o uso dos insumos na aprendizagem de uma LE também é fundamental. O estímulo recebido pelo aprendiz deve ser suficientemente rico para que se possam captar as informações e se realizem as interconexões dos neurônios no cérebro. De acordo com o conexionismo e o emergentismo, o aprendiz de uma LE vai construindo o conhecimento gradativamente graças à exposição a inúmeros insumos linguísticos. Esse fato pode verificar-se através do relato de Violeta:

Desde pequena gostei da língua espanhola. E devido ao fato de minha mãe e meus tios gostarem de Mercedes Sosa, na infância eu escutava algumas músicas folclóricas que me chamavam atenção pelas suas letras ricas em sentimento e melodia. Na adolescência, estudei espanhol por dois anos no ensino médio e bem nessa época conheci alguns uruguaios que moravam em Pelotas, e outros que vinham conhecer a cidade e os amigos. [...] Foi depois dos meus vinte anos que a minha paixão e interesse pela língua espanhola aumentou. Comecei a ver os filmes de Pedro Almodóvar e achei fascinante a maneira como este diretor espanhol pintava o mundo através de suas personagens. A partir daí, comecei a procurar filmes de outros cineastas espanhóis, argentinos. Nesta época, passei a frequentar bares e restaurantes nativistas, que promoviam espetáculos de música folclórica hispano-americana. Então comecei a escutar Chalchalersos, Chaqueños,

Palavecino, Horacio Guarany, Alfredo Zitarroza, Jorge Cafrune, Atahualpa Yupanqui, Violeta Parra, Soledad... em fim canções que me tocaram a alma. [...] Relato Violeta³⁵ (aluna do 7º semestre, 2008)³⁶

Como se pode verificar, para Violeta, o gosto pela Língua Espanhola está relacionado à variedade de insumos recebidos através de laços familiares e de amigos. É interessante observar como as pessoas aprendem “saboreando” a língua, incluindo-se ou associando-se a outras culturas, pelas canções, pelos filmes. A convivência de Violeta com sua mãe e tios que costumavam ouvir música de autores espanhóis e hispano-americanos, quando ela era criança, marcou sua vida e a sua aprendizagem. Esse sentimento foi tão intenso que a levou a interessar-se pela língua e cultura espanhola. A paixão dessa aluna pela Língua Espanhola aumentou mais ainda, quando, na idade adulta, teve um reencontro com outros insumos culturais, como filmes, cantores e autores espanhóis que ampliaram seus conhecimentos sobre a cultura da língua alvo. O relato de experiência de Violeta evidencia que ela aprende o Espanhol pelo convívio com diferentes tipos de insumos prazerosos.

No texto de Violeta, nota-se um grande entrelaçamento entre o vínculo afetivo e os insumos, que também se faz presente na fala de Dirce:

[...] Nasci na fronteira, a família do meu pai é uruguaia, mas eu frequentava pouco os lugares de Rio Branco. Tinha uma resistência com a língua por ela ser “enrolada”, mas me parecia um absurdo estar tão perto desta cultura e não saber falar a língua. Este motivo me levou a fazer o curso e facilitou, de certa forma, a minha aprendizagem, pois no decorrer do curso fui percebendo que aquele contato que tive anteriormente fez com que eu tentasse aproximar a minha fala àquela que eu já conhecia (facilitou a articulação, entoação, etc.) Outra característica percebida foi com relação ao vocabulário, principalmente na linguagem coloquial. Como, por exemplo, palavras ditas pelo meu pai no cotidiano, nas quais eu desconhecia ser da língua espanhola. [...] Relato. Dirce (aluna do sétimo semestre, 2008)

É interessante analisar, no relato de Dirce, a relação entre a cognição, o fator afetivo e os insumos. O enraizamento afetivo com a Língua Espanhola e os insumos recebidos na sua infância foram fundamentais para a sua aprendizagem. Suas palavras corroboram com o que defendem, principalmente, os seguidores do modelo conexionista e emergentista. De acordo com o conexionismo, para aprender

³⁵ Violeta é um nome fictício, assim como todos os outros usados no corpus de dados desta pesquisa, que constam no Anexo D.

³⁶ Os textos dos relatos de aprendizagem e as transcrições das entrevistas são apresentados tal qual aparecem nos textos dos alunos.

uma LE são necessários insumos externos provindos da interação entre as pessoas, via discurso oral ou escrito (POERSCH e ROSSA, 2007, p.13).

Pode-se afirmar que as vozes que emergem dos relatos de Violeta e Dirce estão de acordo com os fundamentos da teoria Emergentista e com a concepção bakhtiniana de linguagem, que defendem que se aprende uma língua através da interação, da troca de experiências, no convívio com outros falantes da língua que se está aprendendo, porque conviver significa assimilar a língua, seus costumes, sua cultura. O convívio com a língua é um insumo significativo e motivador para esses aprendizes. O sentir-se perto da língua, o gosto pela mesma afetou, desafiou e levou Dirce, moradora da fronteira, a querer saber mais, a ter interesse pela língua do vizinho país. O espaço geográfico, a proximidade física com os falantes de Língua Espanhola foram insumos positivos e um dos motivos que as levou a estudar Espanhol. Dirce relata: *"me parecia absurdo estar tão perto desta cultura e não saber falar a língua"*.

Iracema, aluna do sétimo semestre e moradora da fronteira como Dirce, também deixa transparecer que seu processo de aprendizagem está intimamente vinculado aos insumos:

Meu processo de aprendizagem começou bem antes de ingressar na faculdade, pois como moradora da fronteira e neta de uruguaios tive muito contato com falantes nativos. Mesmo com este convívio contínuo, tinha grande reserva para com o espanhol e me recusava aprender a língua. Quando me encantei com a licenciatura, não tive dúvidas que o espanhol era minha opção não só por minhas raízes ou pelo que estava internalizado, mas também, porque a sonoridade do espanhol e a cultura do mundo hispânico já haviam me contagiado /tocado irreversivelmente. Com isto e com os desafios a que me propus nestes semestres e também com a intervenção de alguns dos meus professores, creio que meu aprendizado tem se estruturado de forma natural, contestadora e pesquisadora, gosto de saber sempre "o porquê" de cada coisa e, com isto, pergunto, pesquiso e acabo estruturando melhor a aquisição da língua espanhola que passou da recusa a paixão em alguns poucos anos. Relato. Iracema. (aluna do 7º semestre, 2008)

O processo de aprendizagem para Iracema, além de estar ligado à determinação, à persistência, à autonomia, à vontade de saber cada vez mais, está relacionado aos insumos sociais, ao tipo de contexto em que o aprendiz está inserido. Iracema comenta: *"moradora da fronteira, [...] tive muito contato com falantes nativos"*. A fronteira é um espaço especial, rico em insumos para a aprendizagem de outra língua. Os falantes nativos representam para Iracema

fenótipos de língua que a auxiliam no seu processo, são insumos valiosos para quem quer apropriar-se da língua do outro.

O relato de Bruna, aluna do sétimo semestre e moradora da fronteira, também evidencia que os insumos são relevantes para adquirir o Espanhol. Ela deixa claro esse fato ao expressar-se:

Bem, antes de mais nada, creio que devo ressaltar que sempre gostei da Língua Espanhola. Tive contato com esse idioma desde criança, pois, além de morar numa cidade que faz fronteira com o Uruguai, tenho parentes nesse país. Meus primeiros contatos com o espanhol foram no Uruguai quando ia visitar tias e tios que vivem na cidade do Rio Branco. Relato. Bruna (aluna do 7º semestre, 2008)

A importância do insumo fica evidente quando a informante comenta que o contato com a Língua Espanhola aconteceu desde que ela era criança, pois, além de viver em uma cidade de fronteira em que os vínculos com os hispano-falantes e sua cultura são muito sólidos, ela possui familiares muito próximo que possuem a Língua Espanhola como sua primeira língua. No caso de Bruna, seus parentes talvez tenham sido uma excelente fonte de insumo para que ela acesse à Língua Espanhola.

Outro aspecto interessante que cabe destacar, retornando ao relato de Dirce, diz respeito à relevância que tiveram os conhecimentos lexicais, adquiridos na sua infância, em contato com seu pai que é uruguaio, falante nativo do espanhol. Esses conhecimentos implícitos recebidos no seu contexto familiar e social serviram de insumos significativos para a aprendizagem consciente recebida na faculdade. A aluna, quando começou a aprender a Língua Espanhola, não partiu de uma “tábua rasa”: ela se valeu de saberes anteriores, adquiridos na sua infância, junto ao ambiente familiar. Esse comentário feito por Dirce a respeito de sua experiência de língua vai ao encontro do que sustenta o conexionismo em relação à recuperação de informações. Castro (2007) salienta que é possível resgatar algumas representações do conhecimento a partir de informações localizadas em unidades de sinapses neuronais. Para isso, as sinapses são ativadas todas ao mesmo tempo, em forma de redes: um estímulo ativa um desses neurônios da rede e passa-se a procurar a resposta desejada. A autora advoga que, quando um “insumo” age sobre uma informação já armazenada, os dados resgatados correspondem à ativação de conexões já existentes. E por uma situação semelhante passou Dirce, no momento

em que ela teve contato com insumos linguísticos de Língua Espanhola na sala de aula; uma rede neuronal foi ativada e seus neurônios passaram a procurar informação sobre o insumo apresentado, que, nesse caso, seriam os conhecimentos lexicais adquiridos lá na sua infância com seu pai, ou seja, ela consegue resgatar conhecimentos que estavam armazenados.

Adquirir conhecimento, aprender numa perspectiva conexionista significa criar ou fortalecer conexões neuronais e, para chegar a elas, é necessário valer-se de conhecimentos prévios, ou seja, de insumos já internalizados (POERSCH, 2004). Nesse mesmo sentido, Zimmer (2004) acrescenta mais um aspecto a respeito desse conhecimento na aprendizagem de LE. A pesquisadora sustenta que a aprendizagem de uma língua estrangeira não depende somente do insumo, mas também do conhecimento prévio que o aprendiz possui de informações tanto linguísticas como não-linguísticas. No caso dessa aluna, no momento em que ela foi exposta a insumos de Língua Espanhola, na Universidade, seus neurônios em redes conseguiram resgatar aqueles conhecimentos de língua já existentes, adquiridos lá na sua infância, em contextos familiares. Segundo Ellis e Larsen-Freeman (2006), cada nível emergente não surge do nada, ele emerge de níveis anteriores, e em cada nível superior há tipos novos e emergentes de conexões, relações que não estavam presentes no nível anterior.

Os conhecimentos que a aluna tinha armazenado talvez tenham funcionado como um tipo de andaime, que pode ser considerado outro tipo de insumo para facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Os emergentistas consideram, então, que uma língua se aprende a partir de outros conhecimentos linguísticos de que o indivíduo já dispõe. O sistema cognitivo humano é produtivo, adaptativo, produz conhecimentos novos a partir daqueles já existentes e procura sempre adaptá-los às necessidades de cada indivíduo. O aprendiz é capaz de produzir novas estruturas de acordo com as que já possui.

Deise, outra das alunas pesquisadas, também deixa transparecer em seu relato que houve influência dos insumos no seu processo de aprendizagem de E/LE. Ela se expressa assim:

O meu primeiro contato com a língua espanhola foi em um curso que ofereceram aos alunos da escola em que estudava, no ensino fundamental. Neste curso, eu tive noções básicas da língua.

Depois eu tive contato com o espanhol no cursinho preparatório para o vestibular. Era um espanhol instrumental e também com noções básicas. O que era mais interessante é que a professora que ministrava as aulas falava em espanhol com a turma e isso influenciou na minha escolha para o vestibular. [...] Relato. Deise (aluna do 7º semestre, 2008)

Nesse trecho, Deise faz uma sumarização rápida de como iniciou seu processo de aprendizagem de E/LE e parece, em um primeiro momento, sentir uma insatisfação com o curso de língua que estava cursando. Ela escreve assim: “Neste curso eu tive noções básicas”. A palavra “básica” remete à ideia de que a aluna recebeu somente informações elementares, o que leva a pensar que a quantidade de insumos, informações, conhecimentos de língua recebidos não atenderam a suas expectativas. O básico, ao qual a aluna se refere, talvez seja constituído por conhecimentos linguísticos que englobem aspectos gramaticais, semânticos, sintáticos, que não a sensibilizaram tanto quanto ela esperava. Esse fato torna-se mais evidente quando Deise tece o seguinte comentário ao se referir ao segundo momento de aprendizagem de Espanhol, realizado em um curso pré-vestibular:

[...] Era um espanhol instrumental e também com noções básicas. O que era mais interessante é que a professora que ministrava as aulas, falava em espanhol com a turma e isso influenciou na minha escolha para o vestibular.

Percebe-se, através desse segundo momento do relato de Deise, que a diferença entre o primeiro e o segundo curso realizados por ela está fundamentalmente na forma como os professores ministravam suas aulas. Pelo que a aluna relata os conteúdos trabalhados pelos dois professores eram praticamente os mesmos, a diferença está em que o segundo usava a língua-alvo para comunicar-se com os alunos e o primeiro não. O segundo curso que Deise realizou foi mais interessante porque nele, além de receber noções básicas da língua, ela vivenciava a língua, recebia insumos significativos através da prática, da expressão oral de sua professora. O enunciado de Deise vem a confirmar o que sustenta o Emergentismo, no sentido de que a língua deve ser vista como um processo dinâmico, que deve ser ensinado e/ou aprendido através da interação e não como um sistema abstrato, no qual prevalecem a aprendizagem de regras e estruturas da língua.

Os emergentistas advogam que a aprendizagem acontece de forma mais produtiva quando algum ponto sensível do aluno é atingido (LEFFA, 2009), ou seja, o aluno aprende o que é significativo, interessa, deseja e gosta. A razão dessa falta de motivação de Deise, pela língua no fundamental, talvez tenha acontecido pela ressalva que a aluna faz no segundo parágrafo de seu relato, no qual ela coloca novamente que, embora o Espanhol recebido no curso preparatório para o vestibular fosse um Espanhol Instrumental, básico, ele parecia ser mais significativo que aquele recebido no fundamental, porque a professora ministrava as aulas em espanhol, e isso a motivava. Percebe-se, no texto dessa aluna, que o estar próximo e em contato com a língua, serve de insumo para que o aluno goste mais da língua e possa aprendê-la com maior facilidade. De acordo com o paradigma conexionista, mesmo que exista um dispositivo genético para a aquisição do conhecimento linguístico, o aprendiz necessita de insumo tanto auditivo como visual para aprender (POERSCH e ROSSA, 2007).

Tânia é uma aluna do sétimo semestre que teve seu primeiro contato com a língua no Ensino Médio e passou por uma experiência um pouco semelhante à de sua colega Deise:

Meu primeiro contato com o estudo da língua espanhola foi no 2º grau. [...] A professora passava diálogos no quadro-negro e depois pedia para que cada aluno lesse um pedaço do texto. Ela ensinava algumas estruturas básicas para formar frases ou fazer perguntas, como “– ¡Hola! ¿Cómo estás?” ou “El perro es muy alegre” Utilizava estruturas assim para que os alunos pudessem produzir textos simples a partir destas estruturas. Eu gostava das aulas e queria aprender mais esta língua. Tentei fazer outro curso na “X”, mas não atendeu minhas expectativas. Então decidi fazer Espanhol, um curso que me agrada em muitos aspectos. Acredito que cada dia que passa aprendo algo diferente a partir do método comunicativo, ocorrendo grande interação entre professores e alunos. Relato. Tânia (aluna do 7º semestre, 2008)

Ao cotejar o relato de Deise com o de Tânia, percebe-se que suas experiências são bastante análogas porque ambas deixam transparecer que o primeiro contato com a língua aconteceu sem muito entusiasmo. Praticamente, tanto Tânia como Deise iniciaram sua aprendizagem de língua em um contexto de sala de aula em que prevalecia o método estrutural, no qual o principal objetivo era que o aluno aprendesse um léxico básico e as principais estruturas da língua alvo. Tânia, no seu relato, comenta que sua professora ensinava a Língua Espanhola através da repetição de diálogos e estruturas básicas, excêntricas, como: “– ¡Hola! ¿Cómo

estás?” ou “El perro es muy alegre”. Os alunos tinham que repetir as estruturas, automatizá-las para posteriormente incluí-las nos seus textos. A professora de Tânia provavelmente seja adepta de uma concepção estruturalista de língua e da teoria behaviorista de aprendizagem, que advoga que a aprendizagem de uma LE se obtém através da imitação, repetição, automatização de estruturas, sem valorizar o ensino da língua através de textos escritos ou orais. Nota-se, na fala de Tânia, certa insatisfação com essa linearidade, com essa forma fragmentada de aprender a língua. A aluna, provavelmente, aspirasse a aulas mais dinâmicas, em que o professor interagisse mais com os alunos em Língua Espanhola e usasse mais insumos significativos, como simulação de situações, diálogos, leituras contextualizadas, audição de músicas em Espanhol, ou seja, insumos que facilitassem a aquisição da língua e sua cultura.

Cabe salientar ainda que, embora a professora de Tânia não tenha proporcionado à aluna um contexto ideal, rico em insumos, para que a mesma pudesse interagir com naturalidade, visando à funcionalidade da língua, Tânia é uma aluna que se sente motivada, deseja saber mais, conhecer melhor a língua que está começando a aprender, suas palavras revelam: *“Eu gostava das aulas e queria aprender mais esta língua”.* O gostar de Tânia, sua vontade de aprender funcionam como se fossem, metaforicamente falando, “a vitamina, a proteína” de que um aprendiz de língua necessita para aprender a língua e atingir um nível avançado de competência linguística (BOHN, 2009).

Gilberto, da mesma forma que Tânia, tem seu primeiro contato com a Língua Espanhola no Ensino Médio, porém através de insumos mais significativos. Ele relata o seguinte:

Meu primeiro contato com a língua espanhola foi no ensino médio, onde tive aulas de espanhol durante os 3 anos que cursei o 2º grau. Nesse tempo tive contato com alguns textos em espanhol e algumas músicas. Com isso meu interesse por essa língua cresceu e decidi prestar vestibular para o curso de espanhol, mesmo não tendo aprendido muita coisa no ensino médio. Na faculdade aprendi e ainda estou aprendendo muita coisa ainda. Porém, busquei conhecer mais sobre essa língua fora da faculdade lendo textos na Internet, ouvindo músicas que adoro e também gosto de falar em espanhol nos momentos informais. Relato. Gilberto (aluno do 7º semestre, 2008)

Gilberto narra que seu primeiro contato com a Língua Espanhola foi através da leitura de textos e da audição de músicas. Gilberto aprende a LE por

meio de insumos encontrados nos diferentes textos a que ele tem acesso. Essa estratégia de aprender língua através de textos escritos, orais e auditivos, é bastante frequente nos relatos de aprendizagem dos alunos deste estudo, assim como nos relatos dos alunos do projeto piloto. Para Gilberto, aprender talvez signifique ter contato com a língua, estar próximo dela, vivenciá-la, senti-la, praticá-la. Todos esses momentos de convivência com os insumos talvez tenham sido o que desencadeou em Gilberto o gosto pela língua estrangeira e fez com que ele a colocasse entre seus projetos de vida. A voz de aprendizagem de Gilberto vem ao encontro da proposta de Ellis e Larsen-Freeman (2009), que defendem que a língua se aprende através do uso e é a partir dele que a língua se estrutura e organiza.

Vânia, uma aluna do nono semestre, em sua entrevista, faz um comentário altamente relevante a respeito do papel do insumo na aprendizagem de uma LE:

[...] Teve uma aula com uma professora que nos trabalhamos profissões, lembra? Então o que nós fizemos... Nós levamos... Eu me lembro que foi eu, a X, a X, a X e eu. E nós fizemos uma farmácia. E nós levamos a farmácia pra sala de aula... Duas compravam, duas vendiam... E eu acho que isso é uma maneira interessante de um aluno... De um aluno aprender, porque ele ta... Ele não ta só lendo a respeito daquilo ou ele não ta só ouvindo o professor falar, ele ta desenvolvendo junto. Então... E se o professor corrigir "olha, se você fizer de tal jeito vai ficar melhor"... E aquilo vai ficar marcado. Isso é um contexto, o aluno dentro... [...]. Entrevista. Vânia (aluna do 9º semestre, 2008)

Ao contrário do que comenta Deise, Vânia se mostra uma aluna satisfeita com a forma como alguns professores conduziram seu processo. Vânia narra que uma de suas professoras costumava utilizar, em aula, insumos significativos, próximos a contextos reais de aprendizagem, o que tornava suas aulas mais interessantes, dinâmicas, contextualizadas. Vânia deixa transparecer que os insumos e estratégias usados por sua professora permitiam que se aprendesse sem perceber que eles estavam aprendendo, de forma prazerosa, com muito diálogo e interação. Isso fica bem evidente no trecho em que ela relata:

[...] E nós fizemos uma farmácia. E nós levamos a farmácia pra sala de aula... Duas compravam, duas vendiam... E eu acho que isso é uma maneira interessante de um aluno... De um aluno aprender, porque ele ta... Ele não ta só lendo a respeito daquilo ou ele não ta só ouvindo o professor falar, ele ta desenvolvendo junto. [...]

O relato de Vânia confirma o que Long (1983a; 1996) e Ellis e Larsen-Freeman (2006) sustentam a respeito da participação dos aprendizes na negociação do “insumo”, ou seja, quanto mais eles participam de sequências de interações na comunicação, mais eles aprendem. A esse respeito, Long e Robinson (1998) argumentam que o ensino de uma LE baseado em tarefas, como foi apresentado a Vânia, é o caminho ideal a percorrer quando se quer aprender línguas, porque oferece mais oportunidade para que os aprendizes prestem atenção na forma em situações comunicativas.

A fala de Vânia filia-se à proposta emergentista no sentido de que sua voz deixa transparecer que, para aprender uma LE, o aluno deve ter acesso a insumos significativos, interagir e praticar a língua em ambiente reais de aprendizagem ou o mais próximo, como propõem Ellis e Larsen-Freeman (2006).

O relato de Vânia evidencia, ademais, que aprender é negociar sentidos, é dialogar com seu professor, é esclarecer dúvidas quando necessário, sem nenhum tipo de constrangimento, medo, vergonha. E é nessa perspectiva que os emergentistas percebem os aprendizes, como receptores ativos do insumo, como agentes de sua própria aprendizagem, desempenhando um papel ativo na negociação dos mesmos. Em termos bakhtinianos, seria um ambiente em que o aluno é chamado à “responsividade”. O aluno que almeja ter um bom nível de proficiência deve vivenciar a língua, interessar-se em resolver seus problemas comunicativos, ter atitudes dinâmicas e estar disposto a negociar o sentido do insumo.

Outro fato interessante que se observa ao analisarem-se os dados desta pesquisa é que nenhum dos aprendizes que teve seu primeiro contato com a língua na sua infância ou no nível escolar, através de fontes de insumos relevantes, relatou que o contato com esses insumos tenha sido o suficiente para se tornar um falante do Espanhol, pelo contrário, esse primeiro encontro com a língua do outro foi um insumo positivo, um incentivo para que se procurasse saber e sistematizar mais os conhecimentos sobre essa língua. Esse aspecto pode ser identificado quando Dirce comenta:

“[...] Nasci na fronteira, a família do meu pai é uruguaia [...] Este motivo me levou a fazer o curso e facilitou, de certa forma, a minha aprendizagem [...] Relato. Dirce (aluna do sétimo semestre, 2008).

A análise apresentada mostra como a aprendizagem de uma LE, por sua capacidade de adaptação e variabilidade, realiza-se na heterogeneidade e de forma gradativa. Os dados analisados apontam que a complexidade da língua vai se construindo gradualmente através das diferentes instanciações registradas em textos ou contextos a que o aprendiz tem acesso, como salienta Matthiessen (2009). Os dados também mostram que parece haver alguns “universais” subjacentes ao processo, ainda que não nitidamente definidos, como é próprio dos universais, que perpassam os relatos analisados.

4.2.2 As dificuldades de aprendizagem

Aprender uma língua estrangeira é uma tarefa complexa, heterogênea, que acontece de forma gradual e requer a movimentação e o controle de um grande número de variáveis, como as cognitivas, afetivas, linguísticas, psicolinguísticas, sociais, econômicas, históricas e estratégicas de aprendizagem. As dificuldades dos aprendizes deste estudo provavelmente estejam mais relacionadas às tentativas de poder vencer aspectos linguísticos (fonético-fonológicos), processuais (entrincheiramento), afetivos (ansiedade, motivação) e estratégicos (maior ou menor exposição aos diferentes tipos de insumos) como mostram os enunciados dos alunos.

Janete, por exemplo, relata o seguinte:

No meu processo de aprendizagem tive e ainda tenho dificuldade, ainda que, agora são bem menores. Ao ingressar no curso de Letras- Espanhol nunca tinha tido contato com a língua e isso foi um grande obstáculo na minha aprendizagem. [...] uma grande dificuldade foi a pronuncia do “r” forte do Espanhol.

Considero que me faltou um contato maior com a língua espanhola, com falantes da língua espanhola e procuro superar isso tentando manter contato, pelo menos, com a leitura de textos em espanhol, e ouvindo músicas em espanhol que gosto muito” Relato. Janete (aluna do 9º semestre, 2008)

Janete narra que aprender uma LE não é um processo fácil, ao contrário, é um processo complexo, que requer muito esforço, estudo e contato com insumos de qualidade. O relato de Janete vem ao encontro dos princípios emergentistas, que defendem que aprender consiste em produzir respostas novas a partir da interação

entre as partes de um sistema e o ambiente. Como sistema emergente, a língua “emerge” como auto-respostas a padrões de auto-organização, ela vai se desenvolvendo, construindo gradativamente, ela é antítese de um sistema linear, um conjunto de regras pré-estabelecidas. A voz de Janete aponta que aprender uma LE é um processo contínuo, gradativo, no qual o aprendiz vai vencendo dificuldades, moldando estruturas e conhecimento sobre a LE. O relato de experiência de Janete converge com Larsen-Freeman (2006), que sustenta que não existem estágios de aprendizagem especiais nos quais o desempenho do aprendiz seja invariável. Embora certas formas sejam dominantes, principalmente aquelas que dizem respeito à aprendizagem de estruturas gramaticais, o domínio dessas estruturas pode emergir através de um processo de construção ou flutuação entre a disputa de formas.

As palavras de Janete também estão de acordo com Ellis e Larsen-Freeman (2009), que defendem que a língua se aprende na interação. A aprendizagem emerge da interação de diferentes padrões de experiência, interação social e mecanismos cognitivos. Segundo Ellis e Larsen-Freeman (2009), a língua se aprende através do uso, e é a partir dele que ela se estrutura e se organiza.

O relato de Janete também vem ao encontro das ideias defendidas pelo círculo de Bakhtin e principalmente por Bakhtin (1997), que advoga que aprender uma língua faz parte de um processo comunicativo contínuo e ininterrupto, no qual o aluno aprende através do diálogo. O sentido da língua não está na forma e, sim no uso, nas relações dialógicas que o aprendiz estabelece.

Janete salienta ainda que sua maior dificuldade é com o aspecto fonético³⁷, mais especificamente, com a realização do fonema / ɔ/ do Espanhol. Essa dificuldade talvez se deva a duas razões: primeiro, porque, embora em sua língua materna exista o fonema / ɔ/, como em Espanhol, na sua região³⁸ ele é produzido como [r] (r-fraco), por influência da etnia alemã. E em segundo, porque o fonema / ɔ/ do Português não tem realização fonética exatamente como a forma fonética que representa o fonema / ɔ/ do Espanhol. Segundo Hensey (1972, p. 42), o fonema / ɔ/ do Português se produz como uma fricativa palatal velar e o fonema

³⁷ Embora a aluna diga que sua dificuldade está no aspecto fonético, na realidade seu problema é de natureza fonético-fonológico, uma vez que envolve pronúncia e também o uso de fonemas do espanhol.

³⁸ Conforme Monareto (1992) nas regiões de colonização alemã ou italiana do Rio Grande do Sul, embora exista no PB o fonema / ɔ/ os falantes realizam somente [r].

/ o/ do Espanhol, como uma fricativa dental alveolar, e essa diferença ocasiona dificuldades fonéticas ao aluno brasileiro que está aprendendo o Espanhol ao pronunciar, por exemplo, [oósa], [oóxo], [ká oó].

O relato de Janete evidencia um dos postulados emergentistas defendido por Ellis e Larsen-Freman (2006) e Larsen-Freman (2006), que cada língua apresenta uma série de estruturas que são universais e outras que fazem parte de sua complexidade própria. A autora salienta ainda que, dentro dessa complexidade, cada língua possui características intrínsecas, o que torna umas mais fáceis de serem adquiridas do que outras. Os teóricos emergentistas advogam ainda que, quanto mais frequentes forem os contatos com a língua-alvo, maiores serão as chances de sucesso na aprendizagem. Essa hipótese pode ser constatada através do relato de Janete, quando ela explicita que, se tivesse mais oportunidades de interagir na língua, mais horas de exposição aos insumos e contato com textos escritos e orais em Espanhol, provavelmente, o seu processo ocorresse com menos dificuldades.

[...] *“Considero que me faltou um contato maior com a língua espanhola, com falantes da língua espanhola e procuro superar isso tentando manter contato, pelo menos, com a leitura de textos em espanhol, e ouvindo músicas em espanhol que gosto muito”. [...]*

Janete enriquece seu relato escrito sobre suas dificuldades quando comenta em sua entrevista:

[...] Pesquisadora – Vários alunos comentaram nos seus relatos que aprender uma LE é difícil. Tu concordas com isso? Qual a tua opinião? Por que seria assim?

Janete – *Foi, foi difícil, no início foi mais difícil.*

Pesquisadora – *Por que tu achas que foi difícil?*

Janete – *No meu caso por não ter contato anterior com a língua.*

Pesquisadora – *Tu tiveste algum tipo de problema na aprendizagem, com a fonética?*

Janete – *Principalmente com a pronúncia, com o “R” forte, porque na minha região não se fala o “R” forte, só tem o “r” fraco...*

Pesquisadora – *E quanto à fala, foi difícil começar a falar?*

Janete – *Sim, principalmente no início porque aí mesclava o Espanhol, com o Português.*

Pesquisadora – *E a compreensão auditiva, foi difícil?*

Janete – *Na audição também, principalmente quando era com nativos que falam mais rápido.*

Pesquisadora – *E a escrita, também foi difícil?*

Janete – *A escrita eu acho que menos.*

Pesquisadora – *E hoje ainda tens alguma dificuldade? [...]*

Janete – *Tenho, continuo tendo.*

Entrevista. Janete, (aluna do 9º semestre, 2008)

Janete, ao ser entrevistada, confirma que realmente foi difícil aprender Espanhol, pois suas dificuldades, praticamente, estão presentes em todas as habilidades da Língua Espanhola. A aluna volta a salientar que suas dificuldades podem estar relacionadas ao contexto geográfico e social em que ela mora, pois, por ser de uma região distante da fronteira, não teve um contato anterior com a língua-alvo como alguns de seus colegas. A voz de dificuldade que perpassa a entrevista de Janete vem ao encontro do que sustenta o emergentismo, que a aquisição de uma língua estrangeira está vinculada ao contexto social e envolve uma série de ações, reações, interações, subjetividade que afetam o desempenho da mesma (KAROUSOU, 2003). A esse respeito, Ellis (1994) sustenta que a aquisição de uma LE é um fenômeno muito complexo, que está relacionado às contribuições de fatores externos e internos. Segundo o autor um dos fatores característicos do processo de aprendizagem de uma LE é o fator social, o meio no qual o aprendiz se encontra inserido. O autor salienta ainda que o sucesso ou não da aprendizagem de uma LE muitas vezes depende diretamente das oportunidades que os aprendizes têm de ouvir e falar a língua-alvo.

Janete faz questão de relatar na sua entrevista que, no início do processo, foi difícil começar a falar porque mesclava o Espanhol com o Português. A transferência de padrões da LM para a LE que afetaram o processo aquisicional do Espanhol de Janete talvez esteja relacionada ao fenômeno de entrincheiramento. Segundo MacWhinney (2007), uma vez que não se admitem dois módulos separados de aquisição, um para LM e outro para LE, justifica-se que um padrão novo, menos consolidado, sofra a influência do padrão já estabelecido há mais tempo. De acordo com o autor, a LE começa a se desenvolver de modo parasítico, ou dependente da LM, tornando a aquisição de padrões novos mais difíceis. Esse parasitismo ocorre porque as formas do Português (LM) já estão bem consolidadas e entrincheiradas no cérebro do aprendiz e com o tempo, quando esse tenta adicionar as formas da LE a seu mapa da LM, a língua-alvo tende a sofrer uma interferência das estruturas da língua materna, causando uma série de dificuldades na aprendizagem da língua foco de estudo.

Ao analisar a entrevista de Joana, outra das alunas pesquisadas, percebe-se que, assim como Janete, ela enfrenta dificuldades no nível fonético, tem dificuldades em produzir alguns sons da LE. Veja o que ela relata:

[...] Desde o começo para mim, acho que uma das coisas mais difíceis é os dois “erres”, porque eu não consigo pronunciar. Desde o primeiro semestre eu tenho uma trava, uma coisa que eu não consigo, não tem como, eu já tentei várias vezes, vinha nas monitorias... E em relação às matérias, claro que sempre tem alguma coisa mais difícil, mas foi [...] Entrevista. Joana. (aluna do 7º semestre, 2008)

Joana deixa claro no seu relato que seu maior problema é o fonético-fonológico; ela não consegue produzir certos sons que existem no Espanhol, pois, em sua LM, esses sons são representados pela mesma grafia, mas a realização é distinta, como é o caso do fonema /r~/ do espanhol. A entrevistada comenta que é difícil, que tem tentado, que se esforça, procurou ajuda extraclasse, mas que mesmo assim lhe é difícil. O relato da experiência de Joana e o de Janete são convergentes com os princípios da teoria emergentista e principalmente com MacWhinney (2002), que defende que na emergência da língua é necessário fazer referência ao corpo, porque o processamento de uma língua, além de compreender contextos interativos, envolve variáveis relacionadas aos aspectos biológicos do aprendiz, aliadas ao funcionamento da gramática da língua. No caso de Janete e Joana, elas têm dificuldades de realização fonética de sons característicos da Língua Espanhola, como é o caso da forma fonética do fonema /r~/ . Portanto, aprender, na ótica emergentista, não significa somente realizar mudanças de estados mentais, no cérebro, nem somente estar em contínuo contato com insumos significativos, mas também contar com a participação biológica do aprendiz, de seu corpo, pois ele desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem de uma LE.

Segundo Revuz (2002), um dos grandes entraves que o aprendiz de LE enfrenta é a diferença entre os universais fonéticos. O aprendiz brasileiro, ao tentar produzir o [r̃] do Espanhol, está forçando o seu aparelho fonador a explorar movimentos de contração e vibração que ele não está acostumado a fazer na sua língua materna. Todo esse trabalho de articulação dos músculos, dos dentes, dos lábios, da língua, da úvula, do palato, que participam da produção de um som da LE não é natural para o brasileiro, aprendiz de E/LE, e, muitas vezes, essa prática é até desconfortável para o aluno e ele acaba se negando a produzir esses sons. A este

respeito, Dernardin (2007) constatou, em sua pesquisa com alunos de 5ª série de língua Inglesa, que para aprender uma LE é necessário submeter o corpo, o aparelho fonador a novos exercícios, assim como quando se realiza por primeira vez um uma atividade física que exige que a pessoa se exercite várias vezes, sendo que é normal primeiro ficar embaraçado, atrapalhar-se até que, com o tempo e prática, o aprendiz atinge o objetivo desejado. Em outras palavras, aprender uma língua estrangeira, como qualquer outra atividade física, requer participação do corpo, exercitação, prática.

Na verdade, não é fácil para os aprendizes sair dos automatismos fonatórios de sua língua materna e ter que repetir sequências de sons da nova língua, por mais parecidos que esses sejam ao da LM. Geralmente, os alunos constroem um sistema fonético pessoal, híbrido, mas fortemente ancorado no da língua materna. As dificuldades desses alunos assim com as de Janete talvez estejam relacionadas com o fenômeno, já várias vezes referido, o do entrincheiramento, defendido por MacWhinney (2007). O autor defende que uma vez que não se admitem dois módulos separados de aquisição, um para a LM e outro para a LE, justifica-se que um padrão novo, menos consolidado como a LE, sofra a influência do padrão mais estabelecido, neste caso a LM. Segundo MacWhinney, a aprendizagem de uma LE desenvolve-se com muita dependência da LM, ou seja, aprende-se a LE em função dos conhecimentos da LM, tornando a aquisição do novo padrão mais difícil. E isso ocorre, porque as formas da LM já estão bem consolidadas e entrincheiradas e com o tempo interferem na produção da língua-alvo, causando uma série de dificuldades na aprendizagem da nova língua.

Embora seja necessária a realização fonética adequada dos sons da LE, não se pode esquecer que a aquisição de um novo sistema linguístico implica, na verdade, a aquisição de sua fonologia – dos fonemas, das estruturas silábicas, das regras que nele estão presentes – e não apenas da habilidade motora de produzir os sons que nessa língua ocorrem.

As dificuldades e “travas” que Joana comenta que enfrenta para produzir o som da vibrante múltipla [ɔ], ou seja, os dois “rr” do Espanhol, também podem estar relacionadas à exposição tardia à língua estrangeira. Fundamentado no conexionismo, o emergentismo procura explicar, sem recorrer a mudanças maturacionais ou inatas, que aprendizes adultos de uma LE podem não atingir níveis altos de proficiência devido ao fato de seus sistemas cognitivos estarem sendo

largamente empregados na resolução de outros problemas linguísticos, incluindo a compreensão e produção da língua materna (RHOTE e PLAUT, 2003). Segundo esses mesmos autores, essa talvez seja uma das razões pelas quais as crianças alcançam um melhor desempenho na aprendizagem de uma LE, pois seu sistema cognitivo não está ainda totalmente entrincheirado no conhecimento da LM.

Marina, aluna do sétimo semestre, ao ser entrevistada a respeito de suas dificuldades nos relata o seguinte:

[...] Eu tive problema de oralidade. De não... Eu acho que assim, dentro da faculdade eu acho que... Eu não sei das outras, eu falo daqui. Eu acho que dentro da Federal deveria ter assim... Áhn... Uma aula que fosse só de oralidade. Só de falar, de ficar conversando, de conversação... Bem no início tinham monitores, depois sumiram os monitores. Aí, eu acho que isso é importante pra gente tirar as dúvidas e conversar... [...] Entrevista. Marina, (aluna do 7º semestre, 2008)

Marina comenta que sua maior dificuldade está relacionada à expressão oral, que teve dificuldade de se comunicar, e sentiu falta de mais oportunidades de aprendizagens. Ela relata que esperava que o curso oferecesse momentos mais pontuais de comunicação, encontros extraclasse, mais períodos de conversação nas quais os alunos pudessem interagir e praticar mais os conhecimentos linguísticos recebidos em sala de aula. A voz de Marina corrobora os princípios de Vygotsky (2000), os quais são retomados pelo emergentismo e postulam que se aprende uma língua estrangeira na interação com os outros e com o meio. Em outras palavras, o aluno não é capaz de atingir um nível de língua avançado sozinho, ele necessita da interação com outras pessoas. O conhecimento linguístico do aluno aprendiz de uma LE é o resultado da interação social; é na interação com o outro que ele vai adquirir o conhecimento da língua.

A respeito dessa mesma temática, outros pesquisadores, como Donato (1994), Lantolf e Pavlemko (1995), Lantolf (2006) e Lantolf e Thorne (2006), salientam que a aprendizagem de uma LE acontece sempre em contextos sociais, envolvendo ação, reação, interação colaborativa, inter-subjetividade e desempenho. Esses mesmos autores ressaltam que talvez seja relevante relacionar o desempenho linguístico à importância da fala e suas relações no processo de aprendizagem de uma LE. Ellis (1998) argumenta que as representações da língua

se constroem, emergem de todos os níveis, desde o cérebro ao meio social, e é ali que a aprendizagem de uma língua é construída, negociada e orientada.

O relato de Marina também vem ao encontro do que já sustentava Bakhtin (1997). De acordo com o autor, é na interação, no diálogo que se aprende. A aprendizagem de uma língua, na concepção bakhtiniana, não consiste somente na análise linguística (questões fonético-fonológicas, morfológicas e sintáticas); o estudo de uma língua deve dar-se em função da enunciação, do diálogo. Revuz (2002) também concorda com as ideias bakhtinianas ao defender que aprender uma língua estrangeira, além de conhecimentos linguísticos, requer muita prática. Por outro lado, Rod Ellis (1994 e 1997) observa que o sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma LE muitas vezes depende diretamente das oportunidades que os aprendizes têm para ouvir e falar a língua-alvo.

Ao dar continuidade à análise, é interessante examinar o que comenta Ana na sua entrevista. Ela relata que, além de encontrar dificuldades na fonética, teve certa dificuldade com a ortografia.

[...] O que eu tenho dificuldade é no falar né, que são os dois “erres”, que pra mim é bastante... Bem difícil. E a grafia também é bem complicada porque eu assim, confundo demais com o português. Às vezes eu não sei, às vezes eu to falando né, escrevendo... Se eu tenho que escrever um texto em português, eu já nem sei os verbos né, se eu to misturando com o espanhol, eu faço uma... Confundo assim, bastante. ... [...] Entrevista. Ana, (aluna do 7º semestre, 2008)

Ana inicia seu texto salientando que encontrou dificuldades na fonética. Ela relata que teve certa dificuldade de produzir alguns sons do Espanhol, principalmente o da vibrante múltipla [ɾ], ou seja, o som grafado como dois “rr”. Como se pode perceber, essa é uma dúvida que aparece com frequência nos enunciados dos aprendizes, o que vem confirmar os postulados emergentistas que defendem que o processo aquisicional de uma LE não é fácil, não é algo que se consegue sem enfrentar dificuldade ou esforço, mesmo se tratando de línguas próximas, como é o caso do Espanhol e o Português.

Outro aspecto que emerge da fala de Joana e Ana, e que também esteve presente entre as dificuldades encontradas por Janete, é o da parametrização da língua, o que vem a confirmar o que sustentam Ellis e Larsen-Freeman (2006) a respeito da especificidade e complexidade de cada língua. Os autores observam, e

com muita consistência, que, embora se diga que a complexidade de todas as línguas é a mesma, cada uma apresenta um grau de dificuldade próprio.

Ana, na entrevista, comenta ainda que tem dificuldades com algumas interferências de sua língua materna, sente-se insegura quando tem que usar o código oral ou escrito do Espanhol. Ela, às vezes, confunde a ortografia do Espanhol com a do Português, troca o uso de alguns verbos, ou seja, ela enfrenta certos obstáculos ao ter que usar o Espanhol de forma correta. Toda essa forma de Ana descrever sua experiência vem ao encontro do que sustentam Ellis e Larsen-Freeman (2006), que consideram que o processo de aprendizagem de uma LE, para adultos, não é uma tarefa simples, e sim complexa, heterogênea, que depende de vários fatores, entre eles o individual, social e cultural.

A fala de Ana ilustra, novamente, o que advoga MacWhinney (2007), que, ao não se admitirem dois módulos separados no cérebro humano, um encarregado de computar as informações da LM e outro para fazer o cômputo da LE, justifica-se a influência do padrão mais consolidado sobre o padrão menos consolidado, ocorrendo uma série de transferências de estruturas linguísticas que dificultam a aprendizagem de uma LE.

Na sequência da análise, apresenta-se o relato de Rosa, que comenta:

Comecei a estudar a língua espanhola [...], no início foi muito difícil, pois, nunca havia tido contato com o idioma. Minha maior dificuldade foi meu 'sotaque', isso me deixava constrangida [...] Relato. Rosa (aluna do 7º semestre, 2008)

Rosa, uma aprendiz da região Sudeste do Brasil³⁹, que nunca tinha tido contato com a Língua Espanhola, relata-nos que seu processo não foi fácil, pelo contrário, foi muito difícil devido à localização de seu estado de origem, que é bastante distante das zonas de fronteira, o que torna mais difícil a interação com falantes da Língua Espanhola. O relato de Rosa aponta, mais uma vez, para os pressupostos emergentistas, que defendem que, para aprender uma LE e consolidar as estruturas de uma língua, é necessário, além de conhecimento cognitivo, contato com insumos significativos, ou seja, necessita-se de muita prática e interação com a língua alvo (ELLIS, 1998, 2005).

³⁹ Município do Rio de Janeiro, onde existe uma variabilidade no uso das vogais e consoantes por fatores regionais e sociais.

Rosa, assim como Janete, enfrenta dificuldades que podem estar relacionadas com o fenômeno de entrenchamento defendido por MacWhinney (2007), o qual provoca uma série de interferências fonéticas da língua materna em relação à língua estrangeira. No seu relato, Rosa designa essa interferência dos sons do Português sobre os sons do Espanhol como “sotaque”. Essa interferência à qual Rosa se refere, além de impedi-la de produzir os sons do Espanhol, deixa-a constrangida, com vergonha, angustiada. E esse desconforto talvez tenha interferido no processo de aprendizagem de Rosa.

No enunciado de Rosa, concomitante com a variável dificuldade, aparece a variável afetividade, que será abordada posteriormente no texto, mas seria conveniente observar como ela se apresenta como mais um fator responsável pelo sucesso ou insucesso do processo. No caso de Rosa, essa variável contribui para o insucesso, falta de dinamização ou retardamento do processo, como defendem os teóricos Gardner et al (1997), Dörnyei (2001, 2005, 2009) e Dörnyei e Skehan (2003).

Na sua entrevista, Rosa retoma o relato de suas dificuldades e comenta o seguinte:

[...] Eu acho difícil quando é dado assim léxicos, coisas soltas, é difícil. [...] Eu acho complicado assim e tal aquela falsa ideia de que o espanhol é fácil e não é bem fácil. Não é fácil. Porque a gente confunde. Até hoje quando a gente vai ler ou quando a gente vai escrever, a gente tem a tendência de voltar pro português, ou trazer o espanhol pro português, faz uma troca. Mas não é tão fácil assim, eu acho um pouco complicado.

[...] Tive sim. O problema na fonética com o “êsse” e na... Não é sintaxe... É pronomes e adjetivos, eu tive dificuldade de usar porque não tem no português e aí eu tenho essa dificuldade, por mais que tenha acentuação, eu tive. Agora eu to melhor um pouco, mas, ainda tenho que pensar e ver bem. [...] Os verbos foram bem complicados. [...] Entrevista. Rosa (aluna do 7º semestre, 2008)

Rosa retoma a questão da complexidade da língua e reafirma que o processo de aquisição foi complicado, embora o Espanhol e o Português sejam línguas muito próximas, sua aprendizagem foi difícil. Ela salienta ainda que suas dificuldades alcançaram uma dimensão maior pela forma descontextualizada com que o professor trabalha os conteúdos. A voz de Rosa permite retomar os pressupostos emergentistas, que não concordam com a linearidade linguística, estruturas gramaticais prontas, nos quais os conteúdos são geralmente trabalhados de forma fragmentada, descontextualizada. Pelo contrário, Ellis e Larsen-Freeman (2006) defendem que o interesse pela língua será sempre maior quando ela for vista como um produto emergente, o resultado de agentes múltiplos, complexos,

dinâmicos e adaptativos. Nessa perspectiva, as aulas de língua estrangeira em que se aprende somente sobre a língua, e não a língua em uso, podem tornar a aprendizagem da língua-alvo mais difícil, monótona, principalmente para aquele grupo de alunos que quer aprender a língua para fins comunicativos.

A aprendizagem, segundo a concepção emergentista, acontece através de processos associativos e dinâmicos. A língua é vista como um processo complexo de construções dinâmicas dentro de múltiplas linhas e direções (LARSEN-FREEMAN, 2006). A língua como outros sistemas complexos, como a estrutura cerebral, as colônias de formigas, a configuração de cidades, emerge, é construída e organizada a partir de uma série de ajustes de nível superior, que se fundamentam em ajustes de nível inferior (KAROUSOU, 2003).

Portanto, o processo de aprendizagem de uma LE deve realizar-se em um contexto que envolva o aprendiz e seu meio. Aprender uma língua estrangeira não envolve somente vocabulário e estruturas isoladas, pelo contrário, a língua se aprende a partir de um todo, ela é produto da interação de diferentes variáveis que participam do processo.

Na sua entrevista, Rosa retoma novamente o relato de suas dificuldades fonéticas, especialmente, as da consoante “s”. Segundo Monaretto, Quednau e Hora (1999, p. 202), no Português Brasileiro, esta consoante em posição pós-vocálica pode ser produzida como silibante ou chiente, conforme o contexto linguístico ou dialetal em que se encontre, por exemplo: (pa[s] ~ pa[], mo[s]ca ~ mo[]ca), ou surdo ou sonoro, conforme o contexto seguinte (bo[s]que, ra[z]ga). No caso de Rosa, ela enfrenta problemas com a produção da consoante “s” que, no Espanhol, geralmente se realiza como uma fricativa alveolar surda [s], mas, que também pode ser produzida como sonora como acontece em algumas variantes de regiões da Espanha ou países da Hispano-América (QUILIS, 2002). E essa dificuldade de Rosa em produzir o som do fonema /s/ do Espanhol talvez se equipare à mesma dificuldade que Janete tem em produzir o som do fonema / ɔ / e essa dificuldade provavelmente também esteja relacionada com o fenômeno do entrincheiramento, assim como com falta de prática corporal, defendida pelo emergentismo e Revuz (2002).

Outra dificuldade de Rosa diz respeito à morfologia, ao uso dos verbos, pronomes e adjetivos. A aluna não especifica quais são os pronomes e adjetivos que lhe causam certa dificuldade, mas provavelmente ela esteja se referindo aos

pronomes e adjetivos possessivos e/ou demonstrativos que, em Espanhol, funcionam de forma diferente do PB (Português Brasileiro). Por exemplo, em Português quando se diz: Essa casa é minha; e Esta é minha casa, as palavras sublinhadas funcionam sempre como pronomes demonstrativos ou pronomes possessivos. Porém, em Espanhol, essas palavras podem funcionar ou como pronome possessivo ou demonstrativo; ou como adjetivo possessivo ou demonstrativo, de acordo com o contexto linguístico em que se encontram na frase. Esse tipo de dificuldade com a qual Rosa se depara na Língua Espanhola, uma vez mais vem confirmar o que advoga o emergentismo que cada língua apresenta aspectos gramaticais, que o aprendiz deve desenvolver gradualmente.

Rosália, uma aluna do nono semestre, também relata que teve momentos de dificuldade no seu processo de aprendizagem:

[...] É, foi difícil. Porque eu não tinha tido contato com a língua né, com o espanhol. Eu escutava musica, às vezes via algum filme botava um pouquinho em espanhol pra ver como era, aquela coisa assim. Mas eu nunca tive espanhol, nem na minha escola porque na minha época não tinha, era só o inglês. E pra mim foi bastante difícil, inclusive ainda é, porque na verdade é uma língua que tu ta sempre apreendendo. [...] Entrevista. Rosália (aluna do 9º semestre, 2008)

Rosália, assim como Janete e Rosa, salienta em seu relato que aprender uma LE é difícil, e atribui essa dificuldade praticamente às mesmas razões que suas colegas, ou seja, à falta de contato com a língua antes de iniciar seus estudos na Universidade. As vozes dessas alunas parecem confirmar os princípios do aparato teórico que embasa o presente estudo, que sustentam que a língua se aprende na interação com os falantes da língua através da exposição aos mais variados modelos de insumos: linguísticos, históricos sociais e/ou culturais.

Outro aspecto que emerge do relato de Rosália é a questão da incompletude da língua, ela nunca está totalmente pronta, requer, como já foi destacado anteriormente, muita prática, interação entre os sujeitos, ou seja, faz parte de um processo comunicativo ininterrupto (BAKHTIN, 1997). Rosália salienta em sua entrevista que aprender uma LE exige uma aprendizagem contínua. [...] *“E pra mim foi bastante difícil, inclusive ainda é, porque na verdade é uma língua que tu ta sempre apreendendo”*. [...] Na verdade, ao expressar-se assim, Rosália está reafirmando a questão da dinamicidade da linguagem, defendida pelos princípios

bakhtinianos e por Larsen-Freeman (2006). A língua não é um sistema pré-estabelecido e pronto, ela vai se construindo, aprendendo, através de um processo de interação e adaptação.

As falas de Rosália e Janete são convergentes com o que salienta Larsen-Freeman (2006), pois o grande desafio de trabalhar com alunos que estão aprendendo uma LE é perceber a emergência progressiva da complexidade, da fluência e da precisão do aprendiz.

Samanta, outra aluna entrevistada, relata assim:

[...] Foi. Bem difícil. Foi. Foi complicado, não sei se, talvez, por não conhecer as pessoas, estar em outro ambiente, outra cidade, não sei... Mas foi difícil. Mas depois de um tempo deu tudo certo, mas no começo foi complicado. [...]

[...] A minha dificuldade é com os verbos, no momento de falar. Com os verbos, algumas terminações de alguns verbos, com certeza. Até hoje, ainda é um pouco complicado. Mas acho que é só. [...] Entrevista. Samanta (aluna do 7º semestre, 2008)

Neste excerto da entrevista de Samanta, observa-se que a entrevistada responde às perguntas feitas pela pesquisadora de forma direta e assertiva, [...] *Foi. Bem difícil. Foi. Foi complicado...* [...] Ao relatar sua experiência, Samanta usa repetições que provavelmente sejam marcas linguísticas que visem a enfatizar o quanto seu processo foi difícil. Ela revela que encontrou dificuldades, principalmente por ter iniciado o processo de aprendizagem em um contexto totalmente estranho, tanto no que diz respeito ao aspecto geográfico como social. O relato de Samanta converge com os teóricos Cook e Kasper (2006), que defendem que toda a complexidade do processo de aprendizagem de uma LE está relacionada à interação com o ambiente, com os mais variados níveis de contexto histórico, social e cultural.

Quando Samanta se expressa assim [...] *“Foi complicado, não sei se, talvez, por não conhecer as pessoas, estar em outro ambiente, outra cidade, não sei...”* [...] seu enunciado vem confirmar outro princípio emergentista já salientado neste trabalho, que defende que a aprendizagem de uma LE é um processo dinâmico, que se movimenta no meio de inúmeras variáveis, geográficas, sociais, emocionais, que envolvem diferentes tipos de ações, reações e, principalmente, interação colaborativa dos falantes (LANTOLF e THORME, 2006).

Por outro lado, Samanta comenta assim: “*Mas foi difícil. Mas depois de um tempo deu tudo certo*”, sua fala está corroborando os postulados emergentistas que enfatizam que a língua é uma estrutura auto-organizacional, que emerge da interação com certos obstáculos, ou seja, se aprende vencendo dificuldades, com esforço e muita prática. Larsen-Freeman (2006) manifesta que aprender é um processo de construção, de flutuações entre a disputa de formas, em que, logo depois de uma fase crítica de substituição, se chega à reorganização.

A voz de Samanta também é convergente com as ideias de Bakhtin (2004, p.108), pois segundo o autor “*os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles a aprendem ao penetrarem na corrente da comunicação verbal; ou melhor, é somente quando mergulham nessa corrente que sua consciência desperta e começa a operar*”.

Samanta comenta ainda que enfrentou dificuldades com a morfologia do Espanhol e mais precisamente com os verbos. A Língua Espanhola, como qualquer outra língua, tem sua parametrização, suas especificidades, por exemplo, possui verbos irregulares em diferentes tempos e modos. Certos verbos possuem formas complexas, como é o caso do verbo “andar” no pretérito indefinido do indicativo (*yo anduve*) e não “*yo andé*”, como os aprendizes brasileiros costumam conjugar.

As dificuldades enfrentadas por Samanta permitem ilustrar outra característica do modelo emergentista, já aludida neste texto, que a língua é um sistema auto-organizacional, que cresce e se organiza de forma ascendente, como outros sistemas complexos. O emergentismo, fundamentado na Teoria do Caos e da Complexidade, considera a língua como um processo complexo de construções dinâmicas dentro de múltiplas linhas e direções. A emergência da complexidade, a fluência e precisão da língua devem ser vistas de preferência como o resultado de uma série de adaptações às mudanças do contexto, na qual as fontes da língua de cada indivíduo são transformadas através do uso (LARSEN-FREEMAN, 2006).

As dificuldades de Samanta podem ser explicadas através do que sustentam Lantolf e Thorne (2006), que a aprendizagem de uma LE, além de ser um processo complexo, movimenta-se no meio de inúmeras variáveis.

O excerto que se analisa a seguir mostra que as dificuldades também podem estar relacionadas à proximidade de duas línguas, como o Espanhol e o Português. Os aprendizes, em geral, consideram que a proximidade entre as línguas

é uma vantagem, é um elemento facilitador do processo, mas na prática nem sempre isso acontece. É o que se pode observar através dos comentários de Bruna.

[...] Eu acho que é difícil, eu acho que, não sei... É que assim ó, pelo menos pra mim, como eu coloquei no próprio relato, né. Eu já tive contato com espanhol, porque eu morei em fronteira, né. Então eu tenho parentes no Uruguai, aí eu me lembro de lá, criança. Me lembro da minha tia gritando "mirá la película, "X" mirá la película", ficou gravado, assim né. E até ali pelo próprio... Ali Rio Branco, a gente atravessa ou, de repente, vai numa loja e ta ai uma vendedora falando em espanhol. Então já começa que não é uma coisa tão distante. Não sei, pelo menos pra mim, né. E aí eu acho que... É o que é mais difícil da LE, não é tanto a questão, assim, gramatical em si, mas é aquela questão da vivência, mais a questão real, sabe, quando a gente tá inserido alí. Por exemplo, digamos, que tá, eu me formei em espanhol, tudo bem, e eu sei toda a gramática direitinho, só que eu vou morar lá em Montevideu. que seja, sabe. Eles usam expressões próprias, que nem a gente, sabe. Gírias e tudo, eu acho que é o mais difícil. [...] Entrevista. Bruna (aluna do 7º semestre, 2008)

Bruna volta a salientar que o fato de ter sido moradora de uma zona de fronteira foi uma experiência significativa para seu processo de aprendizagem, porque lhe permitiu uma convivência sócio-cultural com a língua-alvo. Porém, ao mesmo tempo, admite que essa proximidade com a língua não foi o suficiente para adquiri-la, a convivência com a língua que se está aprendendo pode contribuir com o processo, mas as dificuldades continuam emergindo. Bruna relata que, mesmo estando em um nível avançado de língua, ela não tem um bom domínio da Língua Espanhola. Faz questão de salientar que, apesar de todo esse acesso que ela teve à língua do outro, desde sua infância, não foi suficiente para que ela atingisse um bom domínio da Língua Espanhola. As palavras de Bruna, uma vez mais, elucidam que aprender uma LE é um processo realmente complexo, imprevisível, não linear, dinâmico, não finito; os saberes linguísticos de uma pessoa nunca estão prontos.

Para Larsen-Freeman (2006), um dos desafios de aprender uma LE está em perceber a emergência progressiva de sua complexidade e fluência; a língua não é um sistema fixo, ela está sempre se movimentando, realiza-se na enunciação.

As dificuldades enfrentadas por Bruna, possivelmente, sejam diferentes das de Janete, Rosália e Samanta, porque essas alunas, por não terem acesso às fontes de insumos significativos como teve Bruna, nem percebem certas complexidades, que estão embutidas no contexto real da língua, no aspecto cultural, social. De acordo com a visão emergentista, uma LE se aprende a partir do papel desempenhado pelos insumos. A aprendizagem de uma LE requer uso e não

somente a aprendizagem de um conjunto de regras e estruturas, como sustentavam algumas teorias.

Janete, Rosália e Samanta deixam transparecer nas suas vozes que a falta de oportunidade de ter acesso a insumos significativos talvez seja uma das principais causas das dificuldades encontradas. Por outro lado, percebe-se também que suas dificuldades são heterogêneas, bem diferentes, o que vem a reafirmar o que propõe Ellis (1994), que cada indivíduo tem uma forma e ritmo próprio de aprender, assim como, numa concepção bakhtiniana da linguagem se ressalta a incompletude, singularidade e irrepitibilidade da língua. Talvez se possa hipotetizar que as dificuldades de Bruna sejam normais para alunos de nível avançado, entretanto, as dificuldades encontradas por Janete, Rosália e Samanta correspondem mais às dificuldades dos alunos de nível iniciante.

As vozes das alunas pesquisadas apontam para outro aspecto abordado por Larsen-Freeman (2006), e já mencionado neste texto, que é o grau de complexidade de cada língua. Embora cada sistema linguístico apresente um grau de complexidade própria, algumas línguas são mais fáceis de aprender para determinados aprendizes do que outras. Esses mesmos autores alegam ainda que essa facilidade pode estar relacionada ao maior ou menor acesso que o adulto tem à LE. Para alguns alunos adultos, quanto maior for o contato com a língua que estão aprendendo, maiores serão as chances de sucesso na sua aprendizagem. Para outros, como é o caso de Janete, Rosália e Samanta, a falta de contato pode ser o fator responsável por muitas de suas dificuldades e limitações em sua aprendizagem da LE.

As vozes de todas essas alunas pesquisadas vêm ao encontro do que relata Mariza, uma aluna do sétimo semestre, que se expressa assim:

[...] Em geral, ainda encontramos algumas dificuldades, muitos companheiros acreditam que não conseguiriam comunicar-se em uma situação real de uso da língua. Mas acredito que isto se deve ao fato de que o contexto de aprendizagem da sala de aula é um contexto “artificial”, ou seja, é criada uma situação para fazer com que os alunos falem. Em minha opinião a questão de aprendizagem do idioma é complicada porque não temos contato com este idioma em outro lugar que não seja a própria sala de aula. Levando em consideração todos estes fatores, é possível dizer que aprendemos bastante, mas sem dúvida ainda há muitas etapas e conhecimentos a serem adquiridos. [...] Entrevista. Mariza (aluna do 7º semestre, 2008).

O relato de Mariza reafirma o que defendem Janete, Rosália e Samanta a respeito da importância do contato com falantes de Espanhol. Para estas alunas, é altamente significativo e necessário que o aluno esteja inserido em contextos de aprendizagem em que predominem situações comunicativas reais, nas quais os alunos possam se expressar com espontaneidade, atendendo a suas necessidades comunicativas. Suas falas não deveriam ser planejadas e estar atreladas a conteúdos gramaticais e funcionais pré-determinados. O aluno, para desenvolver a sua expressão oral na língua-alvo, deve exercitar a língua, tentar o uso efetivo da língua em processos de comunicação e interação.

Os relatos de Mariza e suas colegas talvez sirvam para compreender melhor por que Ellis e Larsen-Freeman (2006) e Bakhtin (2004) propõem que uma língua estrangeira seja estudada em contextos reais de aprendizagem, através de diálogos dinâmicos e com muita interação.

As observações feitas por Mariza vão ao encontro daquilo já enfatizado pela teoria emergentista: que a língua é um sistema auto-organizacional e não linear. Na última parte do excerto de Mariza [...] *“Levando em consideração todos estes fatores é possível dizer que aprendemos bastante, mas sem dúvida ainda há muitas etapas e conhecimentos a serem adquiridos”* [...], evidencia-se novamente que a língua é um sistema dinâmico, não linear, complexo, que se constrói progressivamente, em um processo “continuum”, permanente, possivelmente se movimentando na incompletude.

As vozes dos alunos vêm a consolidar as considerações de Ellis e Larsen-Freeman (2006), que ressaltam que não há uma fórmula mágica para aprender uma LE, cada um aprende de acordo com suas condições físicas, emocionais e sociais. Um trecho do relato de Carmen, aluna do sétimo semestre, confirma as palavras de Ellis e Larsen-Freeman (2006), [...] *“Não existe mágica. Não se aprende uma LE sem exercícios de práticas orais, auditivas e visuais”* [...].

Os relatos de experiência dos alunos pesquisados mostram que a aprendizagem de uma LE não acontece de forma homogênea, embora os caminhos percorridos sejam similares; os alunos enfrentam diferentes tipos de dificuldades na aprendizagem e as superam de forma heterogênea, de acordo com suas diferenças individuais, trajetórias de aprendizagem, contexto social, cultural, histórico, geográfico, econômico e estado afetivo.

4.2.3 As estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são uma das variáveis que participam do processo de aprendizagem de LE e que têm sido foco de estudo de pesquisas relacionadas com a aprendizagem da língua estrangeira, tanto no exterior como no Brasil (COHEN 1996, DÖRNYEI, 2009 e PAIVA, 1998). Segundo Cohen *et ali* (1996, p. 2), “as estratégias de aprendizagem são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos”.⁴⁰

Na perspectiva de Dörnyei (2009), as estratégias são formas de realizar determinadas tarefas de modo que se facilite a execução do processo de aprendizagem. O autor considera que as estratégias de aprendizagem são ferramentas que o aprendiz escolhe para conduzir e exibir seu comportamento linguístico.

De acordo com Skehan (1989) e Dörnyei (2009), as estratégias de aprendizagem podem ser enquadradas dentro do contexto das diferenças individuais. Dörnyei (2009) considera que as estratégias sinalizam e dirigem o processo, permitindo que o aluno escolha suas rotas específicas de aprendizagem.

Pesquisadores emergentistas retomam a variável das estratégias, considerando-a um fator significativo, no sentido de que ela auxilia e orienta os alunos, solucionando problemas e atingindo o trabalho de aprendizagem. Segundo o emergentismo, essa forma individual de os alunos aprenderem está relacionada a outras variáveis, como os insumos, motivação e contexto. As estratégias de aprendizagem formam parte de um grupo de variáveis, que, amalgamadas e interagindo entre si, participam de um todo, de um sistema complexo e dinâmico denominado processo de aprendizagem.

O sucesso ou fracasso de um aprendiz no seu processo de aprendizagem de uma LE pode estar amplamente relacionado à sua capacidade de desenvolver estratégias de aprendizagem que o ajudem a consolidar ou aprender novas informações, ou seja, aprender E/LE pode estar intimamente interligado ao uso de estratégias de aprendizagem, às formas, cada vez mais sofisticadas, que surgem para acompanhar as tarefas complexas da aprendizagem.

⁴⁰ Second language learner strategies constitute the steps or actions selected by learners either to improve the *learning* of a second language, the *use* of it, or both. (COHEN, 1996, p.2)

As estratégias têm se mostrado altamente relevantes para que um aprendiz de LE consiga adquirir, compreender e sistematizar seus conhecimentos linguísticos, como mostram os excertos dos relatos que se analisam a seguir.

[...] Considero que me faz falta um contato maior com a língua espanhola, com falantes da língua espanhola e procuro superar isso tentando manter contato, pelo menos, com a leitura de textos em espanhol, e ouvindo músicas em espanhol, que eu gosto muito. [...] Relato. Janete (aluna do 9º semestre, 2008).

[...] A utilização de textos de diversos gêneros (literários, publicitários, informativos, etc.) possibilitou o acesso a diversos discursos, formas de expressão, que viabilizaram a aprendizagem da língua. Hoje, sei mais que estruturas gramaticais, aprendi e assimilei aspectos culturais da cultura hispano-americana. Portanto, gramática é importante na aprendizagem de uma L2, porém é fundamental a leitura de muitos textos e que estes sejam diversificados. [...] Relato. Samanta (aluna do 7º semestre, 2008).

[...] Na faculdade aprendi e ainda estou aprendendo muita coisa ainda. Porém busquei conhecer mais sobre essa língua fora da faculdade, lendo textos na Internet, ouvindo músicas que adoro e também gosto de falar em espanhol nos momentos informais. Relato. Gilberto (aluno do 7º semestre, 2008).

[...] Acho que ler mais, escutar mais as pessoas nativas falando. Isso que eu procurava fazer pra... Até hoje se eu tento usar um verbo eu, daí eu lembro de uma coisa que eu li ou que eu ouvi daí eu digo “não, não ta bem. Então é assim que se fala”. De ouvir, de ler, acho que aí a estratégia ajudou. [...] Eu acho que essa de fazer o aluno falar, mesmo. Fazer com que o aluno se comunique que procure, também, ler bastante. Porque eu vi como é importante a gente ler na língua que a gente ta aprendendo... A gente aprende estruturas, a gente aprende como se comunicar, também, quando utilizar uma palavra ou outra. [...] Entrevista Luíza (aluno do 7º semestre, 2008).

Os relatos dos alunos apontam que as estratégias⁴¹, usadas para aprender com o outro, são fundamentais para que o aluno possa ingressar no processo de aprendizagem de uma LE. Dos enunciados dos alunos emergem sentidos que revelam que, para aprender, é necessário estar em contato com o outro, é fundamental interagir com falantes da língua-alvo, a língua não se aprende sozinha, no vácuo social. Esses sentidos, por sua vez, são convergentes com o princípio interacionista que postula que se aprende através da interação com os outros e com o meio; nenhum indivíduo é capaz de atingir determinado nível de conhecimento sozinho, ele o alcança depois de receber informações relevantes de outras pessoas. Os sentidos desses enunciados também são convergentes com os

⁴¹ As estratégias de aprendizagem se classificam em diretas e indiretas. As diretas por sua vez se subdividem em: estratégia de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias indiretas se subdividem em estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais (OXFORD, 1990 p.16)

postulados que norteiam o conexionismo, que sustentam que, mesmo que exista um dispositivo genético para aquisição do conhecimento linguístico, esse conhecimento, tanto em seu aspecto declarativo⁴² quanto procedural⁴³, é obtido através do convívio com falantes, são necessários insumos externos provindos da fala de pessoas circundantes e/ou de informações obtidas via discurso oral ou escrito (POERSCH e ROSSA, 2007). O emergentismo resgata todos esses princípios e dá ênfase à emergência da língua a partir da interação, valoriza a fala, o papel dos falantes e dos insumos.

Os alunos pesquisados, ao terem consciência de suas dificuldades, assumem que é necessário buscar ajuda para poder superá-las e avançar no processo. Os seus relatos mostram que o meio que esses alunos priorizam para aprender a língua alvo é a prática da leitura de textos. Os alunos talvez procurem os textos escritos por considerá-los o meio mais eficiente para desenvolver e ampliar sua competência na língua. Esses textos servem de andaime para que os aprendizes possam ter acesso a vários níveis de língua: o gramatical, o lexical, o pragmático, o morfológico, o fonológico. A leitura de textos, além de ser um instrumento empregado pelo aluno para ter acesso à gramática da língua-alvo, é uma fonte de insumo na qual o aluno encontra informações pertinentes sobre a língua, sobre aspectos culturais, sociais que também fazem parte da aprendizagem de uma língua. Samanta revela esse aspecto ao comentar: *“Hoje, sei mais que estruturas gramaticais, aprendi e assimilei aspectos culturais da cultura hispano-americana”*.

A leitura de qualquer tipo de texto é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora para o aluno. Não é um processo passivo, como parece, pelo contrário, através do texto o aluno pode entrar em diálogo com a língua. Essa língua está sempre em movimento, passa por reestruturações, auto-organização, adaptação, que, na perspectiva do emergentismo, é fundamental para que ela emerja, organize-se e se estabeleça no falante.

⁴² O conhecimento declarativo corresponde às informações factuais, ou seja, à informação real que os sujeitos conhecem sobre objetos, idéias e eventos (STERNBERG, 2000, p. 185-189). De acordo com Anderson (1983), esse tipo de conhecimento é facilmente verbalizável, podendo ser adquirido por exposição verbal e costuma ser consciente.

⁴³ O conhecimento procedural é o conhecimento que orienta a seguir determinados passos, procedimento para desempenhar as ações, ou seja, “o saber como”. Um exemplo seria o conhecimento de como andar de bicicleta, como assinar o nome, como dirigir o carro, etc. Sternberg (2000, p.184).

Outros alunos, assim como Luíza, Janete, Samanta e Gilberto, também revelam em suas entrevistas que usaram a leitura de textos como estratégia para aprender mais e melhor. Ao serem interrogados sobre as estratégias que usaram para otimizar sua aprendizagem, responderam:

[...] Eu sempre procurei ler bastante, porque eu acho que quando a gente lê a gente vê como são escritas as palavras. [...] Entrevista. Valesca (aluna do 9º semestre, 2008).

[...] Normalmente leitura, muita leitura. Acho que isso nos cria vocabulário. Música também, escuto bastante pra tentar ver diferentes formas do espanhol... Sabe... Espanha... Mas acho que a leitura porque é a mais popular. [...] Entrevista. Carla (aluna do 7º semestre, 2008).

[...] Através da leitura. A leitura assim de livros que eu comprava. Até livros infantis né, que eu compro até pra minha filha. Aí eu acho que ajuda bastante... Começa a ler, aprende a memorizar mais, os sons, as palavras, pra mim... A leitura pra mim é muito importante. [...] Entrevista Ana (aluna do 7º semestre, 2008).

Os enunciados desses alunos são convergentes com os de seus colegas e põem em evidência, mais uma vez, que praticar a leitura de textos, tanto escritos como orais, é significativo para potencializar e melhorar a competência comunicativa em uma LE. Os exertos de Valesca, Carla e Ana mostram que a leitura pode resultar em um exercício de aprendizagem. Valesca, por exemplo, relata que a compreensão leitora é uma atividade que a auxilia a reconhecer, fixar segmentos da língua e pôr em prática conhecimentos gramaticais, ortográficos, já aprendidos anteriormente. Carla também comenta que a prática da leitura ajuda o aprendiz de LE a incorporar vocábulos novos a seu léxico, assim como a conhecer e identificar as variantes dialetais da língua-alvo. Ana, entretanto, narra que o acesso a diferentes tipos de texto possibilita ao aluno aperfeiçoar os seus conhecimentos de fonética, permitindo que o aluno se familiarize com a grafia e fonética das palavras da língua que está aprendendo.

Percebe-se através dos relatos que a leitura é um meio que os alunos encontram de aprimorar os conhecimentos linguísticos, para aprender a organizar o discurso, adquirir estruturas, léxico e consolidar os conhecimentos fonéticos e fonológicos da língua de forma contextualizada, como sugere o emergentismo.

Assim como Janete e Gilberto, outros colegas revelam em suas entrevistas que também usaram textos orais, letras de canções, como estratégias para aprender o Espanhol.

[...] Primeiro lugar, fora, a música. Foi fantástico, assim. Aí depois da música, que é mais fácil, assim, por ser um texto mais curto, lia bastante, ouvia. Depois passei pra outros tipos de texto, de revista, de jornal, que até a professora “X” trazia muito pra nós, então isso aí foi o que ajudou, foi uma das melhores técnicas. Eu acho até que por isso a escrita é boa, em função dessas leituras. A leitura é pra... E ouvir a música, assim, algumas pronúncias. [...] Entrevista. Samanta (aluna do 7º semestre, 2008).

[...] Música. Comecei a escutar música em espanhol, adoro. Escuto sempre, direto. Aprendi bastante, até na questão de vocabulário, que a gente acaba sempre usando determinadas palavras, um vocabulário específico e não conhece as outras palavras. [...] Entrevista. Graciele (aluna do 7º semestre, 2008)

Os alunos pesquisados comentam que a música foi uma estratégia que os ajudou significativamente, pois ela não lhes serve de mero passatempo, pelo contrário, é um elemento que motiva e facilita o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, e mais especificamente amplia seus conhecimentos lexicais.

Eles relatam também que a música, além de ser um elemento facilitador da aprendizagem, é uma forma mais prática e dinâmica de aprender, ajuda o aluno fixar a gramática, a fonética e a fonologia da língua que estuda. Ela é capaz de unir a necessidade de aprender com o prazer em fazê-lo, ou seja, ela consegue integrar o aspecto cognitivo com o afetivo.

Pode-se afirmar que a música, assim como as outras estratégias aqui discutidas, propicia a formação de novas conexões neuronais que, segundo o conexionismo, são as responsáveis pela aprendizagem (POERSCH e ROSSA, 2007). Aqui aparece novamente o aspecto emocional: o aluno procura estratégias para aprender que sejam prazerosas. Esse fato se consolida na fala de Janete, Gilberto e Graciele, quando escrevem assim: [...] “*ouvindo músicas em espanhol, que eu gosto muito*” [...] (Janete); [...] “*ouvindo músicas que adoro*” [...] (Gilberto); [...] “*Comecei a escutar música em espanhol, adoro*”. [...] (Graciele).

Os alunos geralmente optam por trabalhar com atividades de compreensão auditiva, para aprimorar sua fonética, sua compreensão oral e treinar sua percepção auditiva, ou seja, para que o seu ouvido possa adaptar-se aos sons da língua que se está aprendendo. Samanta afirma que [...] “*E ouvir a música, assim, algumas pronúncias*”. Aqui novamente entra a questão da valorização do corpo na aprendizagem de uma LE. Aprender requer além, da prática oral, prática corporal, exige que o aluno envolva todo o seu aparelho respiratório, a corrente de ar de seus pulmões, as cordas vocais, movimento dos músculos, da língua, da

úvula, dos dentes e dos lábios. O emergentismo advoga que aprender uma LE é algo tão complexo, que não se pode ignorar o corpo, o cérebro e a situação social do aprendiz quando se procura entender como se aprende.

As vozes dos alunos apontam ainda para a necessidade de participarem de outras atividades paralelas ao contexto formal da sala de aula e, assim, desenvolver a autonomia, que é outra estratégia que pode ser usada para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem de uma LE. Segundo Holec (1981 p.3), “*a autonomia é a capacidade que o aprendiz tem de se responsabilizar pela própria aprendizagem*”.

Este aspecto fica bem explícito quando Gilberto se expressa: [...] “*Porém busquei conhecer mais sobre essa língua fora da faculdade, lendo textos na Internet, ouvindo músicas que adoro e também gosto de falar em espanhol nos momentos informais*”.

Outras experiências de autonomia são relatadas por Mabel, Augusto e Valesca ao serem interrogados pela pesquisadora a respeito do tipo de estratégias que tinham usado para melhorar a sua aprendizagem de LE, tanto na sala de aula como fora dela:

[...] Mais fora da sala de aula. Eu comecei a conversar através da Internet com mexicanos, com argentinos. Eu comecei a assistir filmes com áudio em espanhol. Tudo isso pra praticar mesmo tanto a parte auditiva como a pronuncia assim da língua. [...] Entrevista. Mabel (aluna do 7º semestre, 2008)

[...] Com exercícios de audição, de livros que eu tinha... Gente, eu tinha... Aquele outro “Hacia”. Eu fazia muito. Eu tenho colegas, amigos que foram pra Argentina, que têm amigos lá. Muitas vezes a gente se fala pelo MSN, pelo Skype sabe aquele programinha, muitas e muitas, inúmeras vezes falava. Às vezes eu passava o fim de semana inteiro... Se eu não tinha falta... A outra semana inteira eu faltei. Era ótimo né, um aprendizado que era dentro da língua, um exemplar mesmo, autenticidade... Isso me ajudou muito, muito. Entrevista. Augusto (aluna do 7º semestre, 2008)

[...] Eu sempre procurei ter contato com falantes latinos... Agora até, eu to um pouco parada, mas tinha épocas que eu passava direto na Internet, né, escrevendo, conversando... Eu sempre procurei assim, um contato mais direto pra poder... Até mesmo quando eu escrevia uma coisa errada ou falava uma coisa errada eu já... Quando eu começava a falar eu já dizia “olha, eu to aprendendo... Então, se eu errar em alguma coisa me corrijam”, né. E eu sempre procurei fazer isso assim, tentar o contato mais próximo com latino até de diferentes lugares pra ter uma noção diferente. Agora eu to um pouco parada, mas assim que eu puder, eu continuo né. [...] Entrevista. Valesca (aluna do 7º semestre, 2008)

A transcrição da fala de Mabel, Valesca e Augusto revela que eles se valem da Internet, de programas de “Chat, MSN, e Skype” para interagir e pôr em prática seus conhecimentos recebidos em sala de aula.

A Internet é uma ferramenta que vem sendo muito procurada pelos alunos para desenvolver e aprimorar de forma autônoma os conhecimentos da língua-alvo, e mais precisamente a interação oral. O uso dessa ferramenta aproxima o aluno de internautas hispanofalantes e permite que eles interajam com falantes de diferentes variantes, como é o caso de Mabel, que se comunica com argentinos e mexicanos. A Internet, além de ser um meio de o aluno praticar a língua-alvo, permite que o aprendiz tenha acesso à cultura desses povos de forma mais dinâmica através de contextos reais de aprendizagem. Valesca relata: [...] *“mas tinha épocas que eu passava direto na Internet, né, escrevendo, conversando”* [...]. Os relatos dessas alunas estão de acordo com Donato (1994), Lantolf e Pavlenko (1995), Lantolf (2006) e Lantolf e Thorne (2006), que sustentam que é relevante considerar o papel da fala, o desempenho dos falantes e suas relações no processo de aprendizagem. As vozes desses alunos também concordam com Larsen-Freeman (2006) e Bakhtin (2004), que propõem que a língua estrangeira seja estudada em contextos reais de aprendizagem e com muita interação.

No mesmo trecho, Mabel menciona que usou filmes como estratégia para melhorar sua proficiência na língua. Essa estratégia também é usada por outros colegas de Mabel. Violeta e Rosália, por exemplo, tecem os seguintes comentários:

[...] Bom, eu vejo muito filme, sempre vi... Antes de entrar pra faculdade, eu já... Eu adoro os filmes do Pedro Almodóvar, então eu vejo muito filme, muito filme assim. E escuto música também, em espanhol. Agora eu já não to escutando tanto, agora eu já... Parece que virou uma coisa normal assim, antes era novidade assim. Já tem uns também que quando eu to vendo um filme eu já não leio tanto, em espanhol, mas eu gosto de colocar a legenda em português. Mas hoje eu já leio poucas coisas assim. [...].

Entrevista. Violeta (aluna do 7º semestre, 2008)

[...] Eu procurava sempre que possível ler. Filmes, eu gosto muito de olhar filmes né. Então ver filme, escutando em espanhol né, de preferência. É o que eu consegui fazer [...]. Entrevista. Rosália (aluna do 9º semestre, 2008)

O uso do filme como estratégia de apoio na aprendizagem de língua estrangeira é uma prática que se faz presente em vários relatos dos alunos. Assistir a filmes para Violeta e Rosália é uma forma de consolidar seus conhecimentos de Espanhol e melhorar as habilidades linguísticas, retomar a fonética e fonologia,

ampliar o vocabulário e compreender o uso de expressões usadas em determinadas regiões ou contextos. Os filmes em Espanhol, para esses alunos, representam uma oportunidade de releitura dos conteúdos trabalhados em aula, facilitando a revisão dos mesmos de uma forma inconsciente e com baixo grau de estresse. Ou seja, o uso de uma obra fílmica estreita os vínculos linguísticos, culturais, e sociais da língua foco de estudo, tornando a aprendizagem mais prazerosa.

Violeta, em outro trecho de sua fala, comenta que, além dos filmes, usou outras estratégias para otimizar os seus conhecimentos da língua : *“Eu acho que tudo isso ajudou assim, a música ajuda muito... Escutar música em casa, olhar a palavra no dicionário, pegar letra... Às vezes pegar a letra na Internet e ler, eu acho que ajuda. Os filmes também ajudaram...”* . As atitudes de Violeta, assim como a de outros alunos pesquisados que usam filmes, canções, letras de músicas, mostram que aprender uma LE requer estar motivado, interessado, ser autônomo, pesquisar, procurar alternativas para complementar os conhecimentos recebidos em sala de aula.

Outra estratégia usada por Violeta é praticar a língua em contextos reais.

Ela comenta:

[...] E quando eu vou pra Santa Catarina, [...] E Santa Catarina no verão é só argentino, né. [...] E aí eu me sentia argentina né, muito engraçado. E aí eu na praia e falando com ele, e falava... Olha, mas foi assim, tava corrido já, falando... E ah, pergunto tudo, o tempo inteiro eu vou falando e perguntando. Eu lá fico perguntando pras pessoas [...]
 [...] Eu gosto de falar, não tenho vergonha assim de falar. Quando eu vou pro Uruguai também eu prefiro... Tu podes falar em português se tu quiseres, mas eu não, eu prefiro falar em espanhol que aí eu treino. Eu acho ótimo. É que às vezes a gente não tem oportunidade de viajar mais. Eu acho que tu ires pra algum lugar... O Uruguai é perto. Eu acho que tu ires pro Uruguai e ficar uns três dias te acrescenta muito. Tu ta no ambiente, no contexto da língua [...]. Entrevista. Violeta (aluna do 7º semestre, 2008)

O comentário que Violeta faz nesse outro trecho vem a confirmar mais uma vez o que sustentam os emergentistas Ellis (2005) e Ellis e Larsen-Freeman (2006). Para os autores, a língua estrangeira deve ser ensinada e aprendida em contextos reais, aprende-se no próprio uso, quando o aprendiz está falando e/ou interagindo. O texto dessa aluna evidencia que, para aprender e atingir uma fluência na língua é necessário praticar, não ter vergonha, como já foi salientado em outro momento neste texto.

Outro comentário interessante que emerge do relato de Violeta, e que já tinha sido observado por Bruna, é o da necessidade que os aprendizes sentem de se acostumar com a língua, de aprender a variação para conseguir uma melhor comunicação. Ela se expressa assim:

[...] E é muito engraçado porque eu falava com eles e eles “ah, ta muito bom o teu espanhol” e eles falavam comigo e eu entendia tudo. Só que aí quando eles falavam entre eles “¿escuchaste lo que digo?”, aí eu já não entendia o que eles falavam, entre eles era uma língua completamente diferente daquela que eles falavam comigo. Por causa da... Mesma coisa da língua portuguesa, eu acho que nem tanto a gente fala um espanhol bem formal assim. Eu acho que falta essa língua assim que as pessoas falam nas ruas. [...] Entrevista. Violeta (aluna do 7º semestre, 2008)

Outro recurso usado pelos alunos pesquisados para enriquecer seus conhecimentos de língua é a TV a cabo. A aluna entrevistada comenta:

[...] Bom, em casa sempre que eu posso, eu tenho TV a cabo, eu coloco num canal que tenha... Eu tinha o ESPN em espanhol e agora não tenho mais, que pra mim é uma lastima. Então, o canal que tem espanhol ainda, hoje em dia é o “Deutsch na TV”, por incrível que pareça, num canal alemão, mas eles têm noticiários, eles têm documentários em espanhol, então naquele horário a televisão ta ligada no... E ouvir música, muita música em espanhol e buscar ler em espanhol... Acho que tudo isso vai ajudando. Porque se a gente fica só com o que ta aqui na faculdade não vai suprir tudo. Quanta coisa nova eu consegui escutando a televisão... Eu dizia pro “X” “olha que bacana, é assim... Eu não sabia”. Acho que qualquer método te ensina. [...] Entrevista. Colorada (aluna do 7º semestre, 2008)

O uso desse meio de comunicação de massa como recurso para ter acesso à língua e sua cultura é considerado por Oxford (1990, 1994) uma ótima fonte para se praticar a compreensão auditiva. Nessa mesma perspectiva, a voz de Colorada vem ao encontro do que sustenta o conexionismo e o emergentismo, que consideram que aprender uma LE está intimamente relacionado à informação que está implícita no insumo, que nesse caso estaria representado pela audição da língua-alvo. O relato de experiência de Colorada vem a confirmar o que propõe Oxford (1990, 1994), ao tecer o seguinte comentário: *“Bom, em casa sempre que eu posso, eu tenho a TV a cabo, eu coloco num canal que tenha. [...] [...] mas eles têm noticiários, eles têm documentários em espanhol, então naquele horário a televisão ta ligada no... [...]”. A televisão na casa de Colorada está sempre ligada em um canal com transmissão em língua espanhola para que ela possa sentir-se imersa na*

língua, no meio, no ambiente linguístico da língua-alvo e assim possa estar constantemente construindo e reconstruindo seus conhecimentos linguísticos. Assistir a programas na TV é importante também para que a aluna possa ter acesso aos insumos, possa refletir sobre o que está ouvindo. Esse aspecto fica mais evidente ainda quando ela faz a seguinte observação: *Quanta coisa nova eu consegui escutando a televisão... Eu dizia pro "X", "olha que bacana, é assim... Eu não sabia" [...].*

Colorada, em seu relato, deixa transparecer que ter acesso a uma TV a cabo é uma oportunidade que o aluno tem de sentir-se mais próximo da língua e enriquecer seus conhecimentos linguísticos de espanhol de uma forma mais flexível e abrangente. Usar a TV a cabo, para essa aluna, é de grande valia para consolidar seus conhecimentos de espanhol e desenvolver sua autonomia linguística.

Outra estratégia que aponta para a autonomia do aluno e emerge dos textos de Flávia, Dirce, Valesca e Rosa é a prática da pesquisa:

[...] Por exemplo, eu buscava ouvir programas de rádio em espanhol porque daí eu começava a comparar o que eu já tinha de conhecimento, aquilo que eu podia interpretar, era uma fonte natural, ou seja... Não é natural que eu quero dizer, mas... Ahn... Material autêntico, né. Ouvir programas de rádio, procurar materiais pra ler em espanhol, livros, eu lia livros também. [...] Entrevista Flávia (aluna do 7º semestre, 2008)

Outra forma que Flávia encontrou para aproximar-se da língua-alvo e aprimorar seus conhecimentos de Espanhol foi ouvir os programas de rádio, pois eles são fontes de insumos significativos que permitem ao corpo, ao ouvido adaptar-se aos sons da língua que se está aprendendo. Esse relato prova mais uma vez que, para aprender, necessitamos ter autonomia e acesso a contextos reais de aprendizagem.

Dirce e Valesca comentam que o meio encontrado para poder melhorar seus conhecimentos de Língua Espanhola foi pesquisar, estudar.

[...] Eu aprendi mais, conheci mais palavras, através das músicas, das minhas leituras, qualquer coisa que eu vou ler eu vou percebendo e ai é legal que eu não sei uma palavra eu vou lá no dicionário vejo o que é tal palavra e ai uma coisa vai puxando a outra, vai puxando outra, vai puxando outra é muito mais nessa parte do conhecimento do que gramática porque gramática sinceramente... Quase nada eu sei... [...] Entrevista. Dirce. (aluna do 7º semestre, 2008)

Dirce se vale da audição das músicas e de leituras de textos para estudar, pesquisar e sanar suas dúvidas. Seu relato aponta que aprender não é um processo fácil, e nem se obtém através de resultados imediatos, pelo contrário é um processo lento, gradual, que requer persistência e continuidade, como salienta Bakhtin (1997).

Valesca, outra aluna do sétimo semestre, concorda com Dirce e salienta que, para aprender uma LE, é necessário interessar-se e fazer pesquisas relacionadas à língua que se está estudando.

[...] Procuravam fazer com que os alunos buscassem alguma coisa até, pesquisar na Internet alguma coisa assim. Alguma curiosidade, alguma coisa que muitas vezes a gente não, até pela correria, né, passa despercebido. Aí tipo, os professores diziam assim “ah, busquen sobre tal país”, ou alguma coisa assim. E aí a gente começa a pesquisar e acaba se interessando por outras coisas, até porque não conhecia aquilo ali, então. E eu acho que isso aí é uma coisa bem boa assim, até pra nível de conhecimento e de motivação também. [...] Entrevista. Valesca (aluna do 7º semestre, 2008)

Essa aluna comenta em sua entrevista que não é somente o aluno que deve ser autônomo, o professor também deve incentivar a pesquisa e fomentar a prática de atitudes autônomas, pois, segundo o relato da aluna, a pesquisa pode levar o aluno a um maior comprometimento e envolvimento com a língua-alvo.

Os relatos das alunas pesquisadas são condizentes com a proposta emergentista, que propõe que aprender requer uma constante construção e reconstrução do conhecimento, significa sanar dúvidas, vencer dificuldades. Por outro lado, as vozes dessas alunas confirmam o que observa Dörnyei (2009), que as estratégias de aprendizagem têm um valor tão significativo no processo, que podem ajudar o aprendiz a escolher rotas específicas para aprender.

Embora o desenvolvimento de novas mídias e tecnologias de comunicação e informação, como a Internet e a TV a cabo sejam uma realidade bastante presente para um grupo de alunos, para outros o acesso a elas é ainda limitado. Eduardo relata:

[...] Basicamente... Eu vou comentar aqui uma coisa que de repente, até mais pessoas vão se dar conta, que já passaram por isso. Eu não tenho ainda TV a cabo, não tenho computador em casa, mas eu sou aquele aluno assim que faz mágica. Às vezes eu vou lá para Lan House, na casa de um amigo, e agora com a bolsa tenho acesso à máquina no serviço, lá na radio, então a gente aproveita e adianta algumas coisinhas, mas não é da minha realidade. Então o que sobrava pra mim de estratégia, era realmente ler, e fazer a leitura primeiro silenciosa e depois em voz alta. Então assim o que me apoio eram os materiais que eu recebia na instituição, trabalhava em cima disso, o dicionário. Então eu sou bem da era da pedra lascada, a tecnologia não chegou muito ainda, mas a gente vai e busca do jeito que dá. [...]. Entrevista. Eduardo (aluno do 7º semestre, 2008)

Através do relato de Eduardo, pode-se perceber que o fator econômico pode vir a interferir na escolha da estratégia de aprendizagem, mas, por outro lado, o relato do aluno revela que toda dificuldade encontrada pode ser superada com esforço quando se tem vontade de vencer, como sugere Ellis, (1998). Com o seu acesso limitado às mídias e às novas TICs⁴⁴, Eduardo optou por usar outras estratégias, como a de leitura e uso do dicionário. A postura adotada pelo aprendiz se enquadra dentro do que sustenta Beckner (2009) e os seguidores do emergentismo, que aprender uma língua significa vencer obstáculos, dificuldades, envolve múltiplos agentes, desde o vencer constrangimentos até motivação social. Aprender, nessa mesma perspectiva, é criar respostas a padrões de auto-organização e adaptação. E esse aspecto fica evidente na fala de Eduardo, quando ele relata: [...] *Então eu sou bem da era da pedra lascada, a tecnologia não chegou muito ainda, mas a gente vai e busca do jeito que dá. [...].*

Outro grupo de alunos escolheu como estratégia para otimizar sua aprendizagem, falar sozinho na frente do espelho, como é o caso de Marina, ou falar com animais de estimação, como o faz Rosa.

[...] Pode falar a verdade? Ah, professora eu nunca usei nenhuma estratégia... Só falar no espelho, falar sozinha que nem louca... Que tem isso né, da gente ficar falando em espanhol fazendo de conta que tem alguém, essas coisas... Gente meio louca, que nem eu né. Mas assim, pra falar, vamos supor, tinha uma prova oral, aí eu ficava falando sozinha, me olhando no espelho e fazendo eu mesma as perguntas, eu mesma respondendo. [...] Entrevista. Marina (aluna do 7º semestre, 2008)

[...] Então eu conversava até com os meus gatos, eles não me respondiam, mas eu ficava falando “oi, tudo bom? Como é que tu estas?”, ouvindo minha própria voz, isso me ajudou. Como eu não tinha como gravar, agora eu tenho, mas antes eu não tinha esses MP4, essas coisinhas, então eu ficava falando pra eu mesma ouvir. Ajudou um pouco, né. Sei lá... [...] Entrevista. Rosa (aluna do 7º semestre, 2008)

⁴⁴ Novas tecnologias de informação e comunicação.

Marina relata que a estratégia que ela usa para praticar o espanhol é estudar, falar na frente do espelho. Talvez Marina use essa estratégia para estudar espanhol porque falar na frente do espelho é mais fácil, ela se sente mais à vontade para falar uma língua que ainda não domina; por outro lado, é uma forma de se comunicar, perceber seus erros, e corrigi-los. Conversar em Espanhol com o espelho ajuda a diminuir a timidez, o medo de falar em público, é uma forma de o aluno se auto-afirmar, sentir-se mais seguro. Falar na frente do espelho contribui com o processo, no sentido de que dá oportunidade ao aluno de praticar a língua-alvo até o momento em que ele considerar necessário e perceber que conseguiu seu objetivo, pois o espelho dá um “*feedback*” imediato, é uma forma de o aluno praticar a língua e estar continuamente se avaliando. Interagir com o espelho é uma estratégia que permite ao aprendiz melhorar sua competência sem sentir medo; o espelho se mostra um amigo sincero e mune o aluno de confiança.

Rosa usa uma estratégia análoga à de Mariana: ao invés de conversar com o espelho, Rosa conversa com seus gatos. Ela procura seus gatos para conversar em Espanhol, porque foi a forma que encontrou de treinar a língua, adquirir experiência e aprender. O monólogo com os gatos é produtivo, é uma forma de estudar, de testar seus conhecimentos recebidos em sala de aula.

Os sentidos que emergem dos textos dos alunos mostram que eles aprendem de uma forma heterogênea, usam estratégias diferentes para adquirir o Espanhol. As vozes dos alunos pesquisados vêm a confirmar mais uma vez que aprender uma LE é um processo complexo e heterogêneo até nas maneiras de aprender. As vozes dessas alunas são convergentes com Dörnyei (2009), que advoga que as dinâmicas de aprendizagem dos alunos estão relacionadas aos estímulos motivacionais que eles encontram para acionar e fazer funcionar as estratégias de aprendizagem de que necessitam.

Percebe-se, nesses relatos, que os alunos cada vez mais estão conscientes de que as informações recebidas em sala de aula nem sempre são suficientes para ter uma boa competência na língua. Por isso, eles procuram ampliar seus conhecimentos linguísticos em diferentes contextos sociais, envolvendo interação colaborativa, inter-subjetividade, desempenho e autonomia.

4.2.4 A afetividade

A afetividade⁴⁵ é outra variável que participa do processo de aprendizagem e tem recebido uma atenção toda especial dos pesquisadores de língua estrangeira ao longo dos últimos anos. O modelo emergentista retoma essa variável através dos estudos realizados por Ellis e Larsen-Freeman (2006), que questionam, em suas pesquisas, a importância da afetividade na aprendizagem de uma língua estrangeira e, para isso, fundamentam-se em estudos realizados pelo psicólogo canadense Gardner e seus seguidores. Gardner, Tremblay e Masgoret (1997), por exemplo, destacam que é notável o papel interdependente que a linguística, a cognição e o *afeto* têm na aquisição de uma língua estrangeira, ou seja, segundo os autores, os aspectos afetivos e a proficiência em uma língua estrangeira estão intimamente relacionados.

Segundo Blythe e Croft (2009), a língua como sistema adaptativo complexo participa de um processo que envolve múltiplos agentes interagindo uns com os outros em suas comunidades. E o comportamento desses falantes depende de uma série de inter-relações que vão desde as dificuldades perceptivas às motivações sociais. Nessa mesma ótica, Dörnyei (2009) salienta que as variáveis afetivas, como motivação, prazer, gosto, desejo, ansiedade, medo, podem interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem, modificando sua trajetória.

Neste estudo, os aspectos afetivos também se fazem presentes nas vozes dos alunos pesquisados, vindo a confirmar o que defende a literatura da área. A afetividade permeia o processo de aprendizagem dos alunos, tanto o dos alunos que iniciaram sua aprendizagem num contexto informal, familiar, com amigos, como o daqueles que começaram a aprender o Espanhol, em ambientes formais de estudo, como a escola ou a universidade.

O primeiro excerto que se analisa com o objetivo de estudar este aspecto é o de Iracema.

⁴⁵ Afetividade, neste texto, diz respeito aos aspectos relacionados ao estado emocional e necessidades que o aprendiz tem em relação à aprendizagem de uma LE.

[...] Meu processo de aprendizagem começou bem antes de ingressar na faculdade, pois como moradora da fronteira e neta de uruguaios tive muito contato com falantes nativos. Mesmo com este convívio contínuo tinha grande reserva para com o espanhol e, me recusava a aprender a língua. Quando me encantei com a licenciatura não tive dúvidas que o espanhol era minha opção não só por minhas raízes ou pelo que estava internalizado, mas também, porque a sonoridade do espanhol e a cultura do mundo hispânico já haviam me contagiado /tocado irreversivelmente. [...] Relato. Iracema (aluna do 7º semestre, 2008)

É significativa a forma como essa informante começa seu relato. Ela faz questão de comentar em primeiro lugar que é uma aluna que possui suas raízes numa região de fronteira. Para a estudante, esse fato é significativo, é um aspecto positivo, pois faz com que ela se sinta mais próxima e familiarizada com a língua-alvo. Seu texto deixa transparecer que o aprender está relacionado a um encaixamento sócio-geo-cultural que pode criar condições favoráveis para a aprendizagem, pois o acesso à língua e a sua cultura se realiza de forma natural, através de um contexto familiar e/ou social, que permite que seu corpo gradativamente se adapte à produção dos novos sons, aos ritmos, ao léxico e às estruturas da língua do outro, como salienta Revuz (2002).

Iracema relata que sua aprendizagem não está relacionada somente com o seu entorno, com o meio em que vive, mas também com seus laços afetivos, familiares, com aquilo que a constitui. Aprender está relacionado com suas características individuais, com aquela língua que a sensibiliza, com o estrangeirismo e a identidade do pai de Iracema. Esse desejo de aprender a língua de seu pai surge como um fator intrínseco, como uma necessidade, uma tendência integrativa para poder relacionar-se melhor com os membros de seu contexto familiar. O fato de ter um pai estrangeiro, que fala a língua do outro, serviu de estímulo para que Iracema se motivasse e procurasse aprender a Língua Espanhola.

Na sua entrevista, Iracema deixa aflorar ainda mais o aspecto afetivo, ao comentar:

[...] Motivação, primeiro de tudo. Os melhores professores que eu tive tinham vontade de estar em sala de aula e passavam isso para os seus alunos. Com isso eles motivavam a turma mesmo com o limite físico, técnico que existe dentro da faculdade eles motivavam a turma a querer estar lá, de repente às dez da noite, ta lá fazendo alguma coisa. Então o fator motivação foi sempre o que diferenciou os melhores professores dentro da faculdade. [...] Entrevista, Iracema (aluna do 7º semestre, 2008).

Neste excerto, Iracema evoca e realça, de forma enfática, que a motivação é um componente de grande valia para sua aprendizagem. Ela surge aqui como uma força interior que se mostra decisiva na aprendizagem.

A voz de Iracema revela também que, ademais das contribuições de fatores internos, são importantes as contribuições de fatores externos, como o ambiente de sala de aula, o contexto institucional e principalmente o papel do professor. Além de o aluno estar motivado, é necessário que o professor também o esteja, pois o prazer de estar em sala de aula, de desempenhar seu papel com deleite e afimco é uma fonte de motivação que ajuda os alunos a vencer qualquer tipo de dificuldade, inclusive a de espaço físico e tecnológico, que existe na instituição, como menciona Iracema. [...] *“Com isso eles motivavam a turma e mesmo com o limite físico, técnico que existe dentro da faculdade eles motivavam a turma a querer estar lá, de repente às dez da noite, ta lá fazendo alguma coisa. [...].* O relato da aluna vem ao encontro do que sustenta Ellis e Larsen-Freeman (2009), no sentido de que os diferentes tipos de emoções que atingem o aprendiz participam do processo de aprendizagem e que o seu comportamento linguístico pode estar relacionado a ajustes de estados afetivos.

Marina, aluna do sétimo semestre, que teve seu primeiro contato com a Língua Espanhola na universidade, relata uma experiência em que emergem sentidos significativos em relação ao papel do professor, à afetividade e aos impactos desses fatores no seu processo de aprendizagem.

[...] mas voltando a minha iniciação na Língua Espanhola tive varias dificuldades, somente consegui me estabilizar no terceiro semestre quando encontrei uma professora nativa que já havia dado aula para crianças e que tinha uma paciência de dar inveja, ela fez com que eu começasse a me sentir melhor, porque até ali eu era muito insegura, e nesse ponto o professor contribui muito para que sejamos bons profissionais ou não. Foi muito difícil para mim o ingresso na universidade pois da minha família sou a única que está fazendo faculdade, meus pais estudaram somente até a quarta série do ensino fundamental e tinham que trabalhar tanto que nunca me incentivaram a ler e isso foi crucial na faculdade, pois tinha e tenho grande dificuldade na oralidade, mas com essa professora comecei a ter mais confiança e acreditar que poderia ser uma professora, mas eu não queria ser professora de adolescentes e adultos , queria ser professora de línguas para crianças, foi ai que descobri a Pedagogia e tudo fez mais sentido.

Dentro da Universidade a gente vê de tudo, professores que humilham para se auto afirmar, professores que não tem o dom de saber dividir conosco seu conhecimento e são professores inteligentíssimos mas não conseguem compartilhar o seu saber, aqueles que tratam a gente como filhos, e aqueles que são severos aparentemente, mas que no fundo tem um coração maior de tudo.

Acredito que os professores devem tratar, independentemente, da série ou nível que o aluno esteja com mais amorosidade, acredito que isso facilita a aprendizagem, eu sei e posso afirmar por mim. [...] Entrevista. Marina (aluna do 7º semestre, 2008).

As palavras de Marina vêm reafirmar o que alguns teóricos como Ellis e Larsen-Freeman (2009) sustentam em prol da afetividade na aprendizagem. O fator afetivo se faz presente em todo o excerto da aluna de forma proeminente, mostrando que um bom relacionamento com o professor pode produzir efeitos altamente positivos, como explica Marina: [...] ” *ela fez com que eu começasse a me sentir melhor, porque até ali eu era muito insegura, e nesse ponto o professor contribui muito para que sejamos bons profissionais ou não*“ [...]. Marina sentiu-se tão motivada com a acolhida de sua professora que melhorou sua auto-estima, sentiu-se mais confiante, motivada e sua trajetória acadêmica tomou novo rumo.

A fala de Marina, assim como a de Iracema, é convergente com as considerações de Gardner (1985), a respeito do papel do professor. Para o autor, a motivação, a disponibilidade, o prazer que o professor sente ao ensinar, pode influenciar, significativamente, o processo de aprendizagem do aluno, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, ou seja, para que o aluno consiga fortalecer as conexões sinápticas e incorporar as informações recebidas através dos insumos, como sustentam os defensores do conexionismo e do emergentismo, respectivamente, é necessário estar motivado.

As vozes dos alunos revelam que aprender talvez signifique estar próximo, gostar, sentir prazer em experimentar a língua do outro e até mesmo, em um primeiro momento, rejeitá-la por não conhecê-la, por considerá-la complexa, algo que ainda não lhes pertence. Iracema e Dirce comentam:

[...] Mesmo com este convívio contínuo tinha grande reserva para com o Espanhol e, me recusava aprender a língua. [...] Relato. Iracema (aluna do 7º semestre, 2008).

[...] Tinha uma resistência com a língua por ela ser “enrolada”, mas me parecia absurdo estar tão perto desta cultura e não saber falar a língua. [...] Relato. Dirce (aluna do 7º semestre, 2008).

Pelo que se observa nos relatos, Iracema e Dirce tiveram um processo de aprendizagem semelhante, pois as duas são moradoras de uma zona de fronteira e tiveram atitudes similares em relação à Língua Espanhola. Ambas em um primeiro momento rejeitaram a língua alvo, tiveram certa reserva e resistência e essas

atitudes das alunas talvez possam ser explicadas, também, através da ótica emergentista, mais especificamente pelo fenômeno do entrincheiramento, pois, embora Iracema e Dirce tivessem contato com a Língua Espanhola, o alto grau de entrincheiramento da LM não permitia que elas incorporassem os padrões da LE e isso lhes causava certa dificuldade, resistência, ou seja, o padrão novo, menos consolidado, sofria a influência daquele padrão já consolidado, entrincheirado. Segundo MacWhinney (2007), a LE começa a se desenvolver de modo parasítico, ou seja, dependente da LM, tornando a aquisição do novo padrão mais difícil.

A esse respeito, Revuz (2002) adverte que o encontro da segunda língua com a primeira é quase sempre conflitante para o sujeito porque perturba, questiona, modifica aquilo que já está inscrito no indivíduo com as palavras da LM, sendo que isso pode chegar a interferir no processo e nas estratégias de aprendizagem da segunda língua.

As experiências de língua dessas alunas também podem estar relacionadas com a visão bakhtiniana de linguagem, na qual o significar e não somente o sinalizar faz com que as alunas passem a ter uma ligação afetiva com a língua, o que lhes proporciona melhores condições de conhecimento e aprendizagem. Bakhtin (2004 p.94) salienta que uma língua só se torna língua quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Aprender uma LE, segundo o autor, é familiarizar o aprendiz com a forma da língua inserida num contexto ou situação concreta.

Conviver com a língua do outro não é um fenômeno fácil, uniforme, homogêneo, pelo contrário, é um processo complexo, variável, singular, que acontece na interação colaborativa, no diálogo. Como se pode perceber, a proposta bakhtiniana sobre o que significa aprender uma LE possui vários pontos convergentes com os postulados emergentistas que consideram a língua um objeto complexo, heterogêneo, dinâmico, não linear, que deve ser ensinado e aprendido como um todo, contextualizado.

Ao analisar outro excerto do relato de Iracema, percebe-se que os sentidos ali produzidos vêm a confirmar o que relata Marina, aprender está relacionado tanto a fatores internos como externos (ELLIS, 1994, 1997).

[...] Com isto e com os desafios a que me propus nestes semestres e também com a intervenção de alguns dos meus professores, creio que meu aprendizado tem se estruturado de forma natural, contestadora e pesquisadora, gosto de saber sempre "o porquê" de cada coisa e, com isto, pergunto, pesquiso e acabo estruturando melhor a aquisição da Língua Espanhola que passou da recusa à paixão em alguns poucos anos. Relato. Iracema (aluna do 7º semestre, 2008)

Aprender, além de relacionar-se com aspectos externos, geográficos, socioculturais, diz respeito a fatores intrínsecos do indivíduo, à persistência, à autonomia, aos desafios, à vontade de saber cada vez mais, à racionalidade, ao estudo formal, à pesquisa. Iracema salienta que, embora tenha um vínculo com a Língua Espanhola através de suas raízes, não foi unicamente esse componente identitário que a levou a fazer essa opção de estudar a língua. Ela comenta o seguinte:

[...] "Quando me encantei com a licenciatura não tive dúvidas que o Espanhol era minha opção não só por minhas raízes ou pelo que estava internalizado, mas também, porque a sonoridade do Espanhol e a cultura do mundo hispânico já haviam me contagiado /tocado irreversivelmente".[...] Relato. Iracema (aluna do 7º semestre, 2008)

Os seus desejos de aprender também se devem ao encantamento pela língua, ao gosto por suas características inerentes, como, por exemplo, sua fonética (sonoridade, tonalidade) e sua cultura. O processo de aprendizagem para Iracema é complexo, depende de uma série de fatores, aprender significa transitar por diferentes estágios emocionais, como paixão, encantamento.

Iracema ilustra melhor ainda o que significa aprender, quando se manifesta assim na sua entrevista:

[...] É como eu te disse, é querer estar inserido em outra cultura é ter motivação, pra conhecer, ampliar horizonte. É um conjunto, aprender uma língua estrangeira não é simplesmente ir lá e repetir meia dúzia de frases montadas, mas sim tu saber da onde saiu aquela língua, porque saiu, porque está no patamar que está e de onde vem, quem fala. Eu acho muito importante tu saber quem fala a língua que tu estás aprendendo, porque não adianta nada tu dizer: eu falo inglês, eu falo francês, eu falo espanhol e não ter a mínima noção do contexto que está inserido.[...] Entrevista. Iracema (aluna do 7º semestre, 2008)

A fala de Iracema deixa claro, mais uma vez, que para aprender é necessário estar motivada. A motivação incentiva a produção do conhecimento,

ajuda o aluno a conseguir seus objetivos, vencer obstáculos, dificuldades e, conseqüentemente, a aprender. É possível identificar, no excerto de Iracema, como o aprendiz avalia o que significa aprender uma LE. A aluna explica que não é fácil ingressar na interdiscursividade do Espanhol e construir um pertencimento. O processo de aprendizagem não é um ato simples, fácil, que se dá de forma descontextualizada, não significa somente dominar uma série de regras e estruturas linguísticas isoladas, pelo contrário, é também conhecer a etimologia da língua, os aspectos sociolinguísticos, políticos e sua cultura. Aprender envolve “todo um conjunto” formado pela interação de muitos componentes, linguísticos, culturais, sociais, pragmáticos atuando juntos (LARSEN-FREEMAN, 2009).

Segundo a fala de Iracema, o sucesso na aprendizagem de uma LE está relacionado a momentos de interação entre sistemas dinâmicos e complexos funcionando em vários níveis. As palavras de Iracema vêm ao encontro do que salienta Van Lier (2004), que considera que a língua é de natureza social, pelo fato de ser usada no social e dentro de um contexto, onde as dificuldades, relações do agente com o meio, identidades dos aprendizes, objetivos e estados afetivos têm um efeito profundo no uso e desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, a fala de Iracema está de acordo como o que defende Matthiesen (2009 p.223): “*a língua não é um sistema monolítico, e sim uma mistura de subsistemas registrados, de resultados sub-potenciais que se desenvolvem e funcionam em tipos particulares de contextos*”.

A voz de Bruna se assemelha bastante à de Iracema:

Bem, antes de mais nada, creio que devo ressaltar que sempre gostei da Língua Espanhola. Tive contato com esse idioma desde criança, pois, além de morar numa cidade que faz fronteira com o Uruguai, tenho parentes nesse país. Meus primeiros contatos com o espanhol foram no Uruguai quando ia visitar tias e tios que vivem na cidade de Rio Branco. [...] Relato. Bruna (aluna do 7º semestre (2008)

O relato de Bruna cotejado com o de Iracema tem alguns aspectos em comum, pois ambas são moradoras de uma zona de fronteira, tiveram acesso a insumos de língua espanhola desde a infância. Bruna salienta que convivia muito com seus parentes, falantes de Espanhol, que moravam no Uruguai e talvez tenha sido esse convívio o grande elemento motivador de sua aprendizagem. Destaca-se que Bruna apresenta uma ressalva muito interessante no início de seu texto. Ela

denuncia que seu processo está relacionado com a sensação de gostar, de prazer. Para Bruna, aprender talvez esteja mais relacionado com o gostar do que com a proximidade dos falantes e o enraizamento familiar. Percebe-se aqui como é difícil e complexo falar de afetividade sem relacioná-la aos insumos a que o aprendiz é exposto. Nesse trecho da fala de Bruna, novamente, fazem-se presentes as palavras de Gardner, Tremblay e Masgoret (1997), que consideram que é complicado falar de aprendizagem de uma LE, sem relacioná-los com aspectos cognitivos e afetivos.

O próximo excerto que se analisa é o de Rubens:

Comecei a me interessar pela língua espanhola no 2º grau, quando tive contato pela primeira vez. A professora era uma uruguaia, naturalizada brasileira, muito divertida e que fazia das aulas, momentos mágicos. Ouvíamos músicas e fazíamos brincadeiras e isso fez com que eu aprendesse e gostasse de aprender. O interesse foi tanto que decidi procurar um curso de línguas e aprofundar mais o que já conhecia. [...] Relato. Rubens (aluno do 7º semestre, 2008).

Rubens inicia seu estudo de Língua Espanhola no Ensino Médio. Ele relata que o seu interesse pela Língua Espanhola não surgiu de conhecimentos gramaticais, semânticos, fonéticos da língua, recebidos em sala de aula e, sim, das atitudes da professora, de seu carisma, da sua maneira de interagir e se relacionar com os alunos, da forma descontraída e lúdica que ela aborda os insumos. O enunciado de Rubens outra vez está permeado pelo que propõe Gardner (1985) a respeito da influência positiva ou negativa do professor no processo. A metodologia usada pela professora, ao ministrar suas aulas, desperta em Rubens o gosto e vontade de aprender a língua. O relato de Rubens aponta, novamente, para a relevância da qualidade dos insumos, na direção da proposta de Krashen (1982). Em outras palavras, quando os insumos são “interessantes” e o professor se organiza para trabalhar em um ambiente de baixo filtro afetivo, os resultados do processo podem ser mais produtivos. Rubens destaca a importância do papel do professor, como suas atitudes são importantes para despertar o gosto pela língua, motivar o aluno e levá-lo a querer aprender e saber sempre mais.

As palavras de Rubens, em outro trecho de sua entrevista, ilustram ainda mais os efeitos da afetividade na aprendizagem de uma LE:

[...] por exemplo, eu tive um professor no primeiro semestre que era muito... Como vou dizer ele... Não deixava a turma muito à vontade para se expressar, ele inibia o grupo, mesmo assim ele tem suas qualidades e tudo mais. Mas, se tivesse que classificar esse professor seria o pior, porque é a chegada na faculdade e a gente se deparou com aquilo, que a gente ficou meio temeroso, só que depois ao longo dos semestres foram vindo outros professores da mesma língua e a gente viu que não era sempre assim, né. [...] Entrevista Rubens (aluno do 7º semestre, 2008).

Rubens sinaliza que o aspecto afetivo afeta, conquista, atinge o aluno profundamente. No seu primeiro contato com a língua, no segundo grau, ele se sentiu motivado pelo papel desempenhado por sua professora, ela foi uma fonte de insumos positivos, o “cativou”. Porém, ao chegar à universidade, deparou-se com uma situação diferente, antagônica, desfavorável à produção de conhecimento. O professor, em vez de incentivar seus alunos, “desestimulava-os”, inibia-os, tornando a interação quase inviável, apesar de este ser um componente necessário e significativo no processo de aprendizagem de uma LE.

É interessante apresentar aqui o cotejo que o aprendiz realiza entre a competência profissional do seu professor e suas atitudes, [...] *“ele tem suas qualidades e tudo mais. Mas, se tiver que classificar esse professor seria o pior” [...]*, para o aluno, ser um bom professor não significa somente ser um especialista em conteúdos gramaticais, fonéticos, sintáticos, etc.; Rubens considera que o professor, além de ser competente, deve ter outras qualidades, como ser um bom articulador, uma pessoa acessível, compreensiva, com quem o aluno consiga dialogar sem sentir medo ou ficar ansioso, pois os fatores afetivos podem impedir o aluno de perseverar e alcançar uma proficiência satisfatória na língua. Aprender uma língua não significa somente obter conhecimento sobre ela, participar de aulas ministradas com uma metodologia inovadora; é indispensável, também, ter experiências positivas, prazerosas, não sentir-se constrangido, relacionar-se bem em sala de aula, ser acolhido pelo professor e colegas.

Bruna e Deise, ao serem entrevistadas, também relatam experiências significativas a respeito da afetividade e da aprendizagem.

[...]eu acho que a pessoa tem que estar bem, também. Eu acho que o aspecto emocional vale... tem um grande valor pra aprendizagem, né. E em tudo, porque se eu tiver mal, se eu não tiver me sentindo bem, se eu tiver triste ou se eu tiver alegre, isso também influencia na aprendizagem. Da mesma forma se eu tiver me sentindo confortável ou não naquele local. Porque se eu não tiver confortável, eu já não vou querer ir, né, já vai começar por aí. E eu acho que já dificulta. [...] Entrevista. Bruna (aluna do 7º semestre, 2008).

[...] Ah, com certeza. É muito importante. O bom relacionamento com os professores é importante. Porque a gente vai ficar mais motivada a exercitar a língua, né. A gente fica mais... Tem mais motivação pra se exercitar. [...] Entrevista. Deise (aluna do 7º semestre, 2008)

As vozes de Bruna e Deise vêm legitimar as experiências relatadas por seus colegas; elas concordam que aprender está relacionado com o lado emocional do aluno, o fato de aprender mais e melhor depende de como o aluno se sente em sala de aula, de sua convivência com os outros atores do processo. Como se pode perceber nas narrativas de Bruna, Dirce e Rubens, o fator afetivo é, sem dúvida, necessário para que o processo seja bem sucedido.

A voz de Violeta, outra das alunas pesquisadas, vem a confirmar o que pensam seus colegas a respeito da afetividade na aprendizagem de uma LE.

[...] Eu acho que o bom relacionamento é bom pra tu te sentires a vontade né. Pra tu te sentires bem, à vontade e com vontade. Eu acho que se tu não te sentes bem, tu não vais ter vontade de aprender. Porque eu sinto isso às vezes quando... Porque como eu sou uma pessoa muito, meio irritada assim, quando tem uma coisinha lá que eu não gosto, parece que meus ouvidos já tapam, eu não consigo escutar assim, eu nem presto mais atenção. Porque aí eu já começo a pensar e questionar, e questionar sobre aquilo, não paro de questionar. E acho que é isso assim. Acho que é o respeito, acho que a liberdade assim, o aluno não pode se sentir preso assim, não... É tão ruim tu sentir que a pessoa ta tirando um pouco a tua liberdade. [...] Entrevista. Violeta (aluna do 7º semestre, 2008)

Violeta declara que o sucesso ou não do processo de aprendizagem depende das características de cada um, da unicidade do aprendiz. A aluna revela, em seu relato, que a motivação, a vontade de aprender depende do estado emocional do aluno, de como ele se sente em sala de aula. Ela comenta que qualquer mal-estar, perturbação pode levar o aluno a um bloqueio emocional e esse aluno passa a não prestar mais atenção, não ouvir, perde o interesse pelo assunto que está sendo abordado e sua aprendizagem fica comprometida. A voz de Violeta coloca em evidência que os traços da personalidade do aluno, suas emoções,

estados de espírito e a forma de se relacionar com o professor e colegas pode levar o aprendiz a ter um aproveitamento aquém do esperado.

O enunciado de Violeta reafirma o que Vera, uma aluna do nono semestre, comenta em seu relato escrito.

Ao iniciar o curso de LE a minha aprendizagem foi extremamente espontânea, pois no início as coisas nunca são difíceis. Porém no decorrer dos semestres percebi certos aspectos negativos, como, por exemplo, a pressão de professores e a forma que estes usam para corrigir os alunos, indo totalmente contra o princípio do curso. E isso fez com que eu e vários colegas apresentássemos certo bloqueio em relação à língua. Eu posso dizer que no 7º semestre eu “aprendi” Espanhol, porém não adquiri o idioma, creio que isto acontece, e não só comigo, por este bloqueio, pois o medo de expressar-se está presente na maioria dos meus colegas. [...] Relato. Vera. (aluna do 9º semestre, 2008)

As vozes de Iracema, Marina, Rubens, Bruna, Violeta e Vera elucidam o pensamento de Gardner (1985), o qual defende que o tipo de relacionamento professor/aluno pode ter um caráter integrador ou desagregador, estimula ou desestimula o aluno. Toda a tensão em que o aluno se envolve na sala de aula reflete direta ou indiretamente na aprendizagem da língua e isso fica bem evidente no relato de Vera.

As falas dos alunos sinalizam para a necessidade de um ensino fundamentado no uso da língua, em diálogos dinâmicos, muita interação e baixo filtro afetivo. Mas, no caso de Rubens e de alguns de seus colegas, o processo nem sempre teve esse perfil. No primeiro semestre da faculdade, foi difícil isto acontecer, porque, embora o professor fosse um profissional competente, sua presença inibia os alunos e eles não conseguiam interagir em Língua Espanhola, nem trocavam experiências, como sugere o modelo conexionista e emergentista. Vera enfrentou dificuldades parecidas às de Rubens no 7º semestre, pois a forma de o professor interagir e sua metodologia de trabalho lhe causavam constrangimento, medo, o que vai se refletir na aprendizagem do espanhol, ela salienta: “*no 7º semestre eu “aprendi” espanhol porém não adquiri o idioma*”. Ao expressar-se assim, Vera talvez queira salientar que, nesse semestre, seu processo esteve mais direcionado ao conhecimento da língua e não ao seu uso, como ela e seus colegas esperavam. Em ambos os casos, o processo aquisicional foi prejudicado pelo aspecto afetivo, ou seja, pelo filtro afetivo alto os alunos não praticavam a língua, não reforçavam suas conexões sígnicas, os conhecimentos linguísticos não emergiam e,

consequentemente, os alunos não vivenciavam os momentos de aprendizagem na sala de aula como esperavam.

Rubens é um aluno que se apaixonou e envolveu emocionalmente com a Língua espanhola desde seu primeiro contato a mesma. O Espanhol o envolveu, motivou, levou a ter desejo de ampliar seus conhecimentos linguísticos, de procurar saber cada vez mais a ponto de querer tornar-se um professor de LE. A esse respeito, pesquisadores como Dörnyei e Skehan (2005) sustentam que, para aprender, é necessário estar motivado, e essa motivação emerge tanto de agentes internos como externos que se fazem presentes no mundo complexo do aprendiz.

Cabe salientar, ainda, que, ao examinar o texto de Rubens, se percebe que há uma similitude em relação ao texto de Iracema, já discutido anteriormente. Rubens, assim como Iracema, deixa claro que para aprender uma língua é necessário vivenciá-la, interagir; significa conviver com falantes nativos, com a cultura e suas músicas. A aprendizagem de uma LE está relacionada a vários fatores, como defende o emergentismo, e não somente com a aquisição e repetição de regras, como advogam alguns princípios de teorias abordados neste texto.

Em síntese, poder-se-ia dizer que as vozes dos alunos pesquisados vêm a confirmar os principais pressupostos emergentistas, especialmente os que apontam que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo, que se realiza na heterogeneidade e depende de contribuições de muitos agentes e variáveis. Pelas experiências relatadas pelos informantes, pode-se perceber não existir uma fórmula mágica para aprender. Os dados evidenciam que aprender não é responsabilidade de uma única área e sim de várias, da linguística, da biologia, da sociologia, da história, geografia, que agem de forma não linear e dinâmica.

Os relatos dos alunos revelam que, para aprender, é necessário ter acesso a insumos significativos e procurar sempre que possível experimentar e praticar a língua. As vozes de aprendizagem põem em evidência que a língua se aprende com o uso e na interação com o(s) outro(s).

As experiências narradas pelos alunos deixam claro também que o aspecto afetivo, a motivação, a relação professor aluno e aluno com aluno são muito relevantes e interferem na trajetória do processo.

A análise dos dados mostra que, embora os alunos tenham percorrido caminhos similares, pois todos eles eram alunos de um mesmo curso, e alguns do mesmo semestre, eles tiveram dificuldades de natureza diferente e usaram

estratégias também diferentes para aprender a Língua Espanhola, o que vem a confirmar o princípio emergentista que defende que a aprendizagem uma LE é um processo complexo e heterogêneo.

Cabe salientar também que, pelos relatos analisados, percebeu-se que os alunos procuram, sempre que possível, desenvolver a autonomia, pois parece que são alunos que têm consciência de que os conhecimentos de língua recebidos somente em sala de aula não são suficientes para aprender uma LE.

5 SUMARIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES

Este capítulo visa a apresentar a sumarização e considerações do trabalho de pesquisa realizado sobre as vozes de aprendizagem de Língua Espanhola. A tese tem como objetivo geral analisar as vozes de aprendizagem de um grupo de alunos do Curso de Letras que aprende Espanhol como LE e, como objetivos específicos, identificar que sentidos essas vozes produzem, e como esses sentidos se relacionam às concepções de linguagem e se agregam em torno do modelo emergentista de aquisição da linguagem. Pretende-se também discutir as implicações pedagógicas dos resultados da análise, na perspectiva das responsabilidades dos próprios alunos na aprendizagem, a responsabilidade dos professores e da instituição em que os aprendizes estudam.

Para tanto, o estudo respaldou-se em leituras sobre concepção bakhtiniana de linguagem e teorias de aprendizagem, focalizando especialmente o modelo emergentista, que é uma metáfora nova de fazer ciência que também procura explicar como acontece a aprendizagem de uma LE.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, que é uma metodologia utilizada na pesquisa dos estudos sociais, experiências humanas e suas interpretações. Essa abordagem valoriza as pessoas, as suas vozes, ao invés de tratá-las como objetos (BAUER; GASKELL, 2002). A metodologia mostra-se, pois, mais adequada para ser usada nesta pesquisa, pela sua essência naturalista, na qual o pesquisador estuda os fenômenos, os fatos, em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os significados que as pessoas lhes conferem. Os estudiosos que seguem essa linha valorizam a relação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto sócio-cultural ou institucional em que os informantes se encontram inseridos. O pesquisador qualitativo enfatiza a natureza repleta de sentidos e valores. Por outro lado, essa abordagem favorece a coleta de materiais empíricos através de estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, textos e produções culturais, permitindo que o investigador utilize uma variedade de práticas interpretativas para compreender melhor o objeto investigado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Por sua essência naturalista, ela permite ao pesquisador estudar e analisar os dados em seus cenários naturais, de forma mais líquida, procurando sempre interpretá-los de acordo com o significado que os alunos pesquisados lhes oferecem.

A coleta dos dados foi realizada mediante a análise de trinta e um relatos escritos e trinta e uma entrevistas individuais, de alunos que estavam cursando o sétimo e o nono semestre do Curso de Letras, Habilitação em Língua Espanhola.

Realizadas as análises, considera-se que objetivo geral tenha sido atingido, pois foi possível reunir e analisar os relatos e as entrevistas propostas, nas quais os alunos tiveram a liberdade de expor, com a ajuda de sua memória, os momentos mais significativos de seu processo de aprendizagem. A metodologia usada pela pesquisadora para coletar os dados foi avaliada pelos alunos como uma experiência nova e positiva, porque foi um momento que eles tiveram, fora da sala de aula, para dialogar com o professor, fazer desabafos e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Os alunos, durante suas entrevistas, fizeram questão de registrar que almejavam que momentos como esses acontecessem com mais frequência, no Curso de Letras, para que eles, junto a seus professores pudessem avaliar e repensar o processo de sua aprendizagem.

Com relação aos objetivos específicos, as vozes dos alunos revelam que aprender Espanhol é uma tarefa complexa, laboriosa, heterogênea, que acontece de forma lenta e gradual, requerendo a movimentação e controle de inúmeras variáveis, tanto linguísticas (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática) como extralinguísticas (sistema cultural, social e biológico do aprendiz).

Os relatos mostram que o saber linguístico desses alunos emerge de inúmeras fontes: interação com falantes nativos, textos escritos e orais, filmes, músicas, tecnologia, mídia, o que indica que uma língua não se aprende de forma descontextualizada e somente dentro de uma sala de aula. Na língua, nada acontece isoladamente. As variáveis que participam do processo estão intimamente relacionadas, amalgamadas e dependem umas das outras. Aprender, para os alunos, depende da maior ou menor exposição aos insumos, do seu estado afetivo, da relação professor-aluno, do tipo de estratégia usada e das dificuldades encontradas nos contextos sócio-culturais, pedagógicos, históricos e econômicos em que estão inseridos.

Através das vozes de aprendizagem, foi possível desvelar que um dos caminhos mais comuns percorridos pelos alunos para aprender Espanhol é a interação. Para eles a língua do estrangeiro se aprende através da prática, e é necessário que o aluno seja um agente ativo do processo, vivencie a língua, tenha

atitudes dinâmicas, dialogue com seus colegas e professores sem nenhum tipo de constrangimento, medo, vergonha.

As vozes explicitam que a proximidade física, o espaço geográfico em que se insere o aluno é um fator motivador e facilitador da aprendizagem. Quanto mais oportunidade e tempo de exposição ao insumo o aluno tiver na língua-alvo, mais rápido ele aprende. Ou seja, algumas das dificuldades que os alunos enfrentam podem estar relacionadas ao contexto geográfico e social em que eles se encontram como defendem Ellis (1994) e Karousou (2003).

Cabe ressaltar que a análise feita elucidada ainda, que aprender não significa somente processar informações, praticar a língua, estar em contínuo contato com insumos significativos, mas também contar com a participação do corpo, como constatado por Denardin (2007). O corpo desempenha um papel importante no processo, principalmente, no desenvolvimento das habilidades fonético-fonológicas, pois são os movimentos dos órgãos do corpo que permitem produzir os sons da língua-alvo.

Os dados da análise mostram que aprender Espanhol não é um processo fácil, mesmo se tratando de línguas próximas como o Espanhol e o Português. Isso vem comprovar o que sustentam os teóricos do emergentismo, que, embora se diga que a complexidade de todas as línguas é a mesma, cada uma apresenta seus graus de complexidade, seu sistema de parametrização, que os aprendizes precisam incorporar.

Através das narrativas, observa-se que a língua estrangeira vai emergindo e emigrando, gradualmente, das diferentes informações, recebidas dos insumos; o aprendiz as incorpora e modela de acordo com suas condições, possibilidades e história de vida. Porém, para chegar até a consolidação desses conhecimentos linguísticos, o aprendiz tem que ultrapassar muitas barreiras, passar por momentos de construção, reconstrução, flutuações e disputas de formas.

As vozes analisadas revelam que a aprendizagem não acontece de uma forma simétrica, homogênea: embora o caminho que os aprendizes tenham que percorrer sejam similares, eles enfrentam diferentes tipos de dificuldades, e também as superam de forma diferente, de acordo com suas características individuais, estado afetivo, contexto social, cultural, econômico e geográfico em que vivem.

Cabe destacar que, pelos relatos, se pode evidenciar que a grande maioria dos alunos pesquisados está bem ciente da importância do uso da

autonomia no processo aquisicional. Seus enunciados deixam transparecer que, para ser um bom aprendiz e atingir um nível de língua avançado, o aluno não pode valer-se somente das informações recebidas em aula. A universidade, como participante responsável do processo acadêmico dos futuros professores, apresenta-lhes o caminho a percorrer e eles devem trilhar caminhos diversos se quiserem vencer os desafios. O aluno deve ser um agente ativo e responsável pela condução de seu processo, deve refletir e investir na sua formação. O aprender e ser um profissional competente depende: do contexto, da instituição, dos professores, do tipo de insumo, mas, depende, também, do esforço do aluno, de sua autonomia.

Os depoimentos dos alunos deixam transparecer que aprender Espanhol é um processo complexo, heterogêneo, único, imprevisível, não linear, dinâmico, não finito, que nunca está concluído, como relata Bruna. E, talvez, seja essa complexidade e heterogeneidade do processo os fatos que levam os alunos a afiliarem-se inconscientemente aos postulados da teoria emergentista e à concepção bakhtiniana de linguagem, que também defende essas peculiaridades do processo.

Supõe-se que essa filiação teórica e prática tenha ocorrido de forma inconsciente, porque os alunos, em seus relatos, não explicitam que seu processo tenha vínculo com um determinado referencial teórico, com um olhar científico. Por outro lado, ao se considerar esse silenciamento dos alunos, em seus relatos, entende-se ser este um fato estranho, tendo em vista serem eles alunos de um Curso de Licenciatura em Letras e não procurarem nenhum andaime teórico que os enquadre dentro de uma teoria para explicar o seu processo de aprendizagem. Destaca-se que essa constatação pode indicar, inclusive, algum tipo de dificuldade enfrentada por eles no que diz respeito ao aprendizado de teoria sobre aquisição da linguagem, nomeadamente de LE. Em outras palavras, a estrutura curricular do curso ou até mesmo outros fatores podem estar influenciando essa “falta” de uma visão ancorada em critérios científicos.

A análise dos dados mostra que é difícil para esses alunos estabelecer uma relação entre teoria e prática, é difícil permitir que a vida vaze para as teorias, assim como é difícil para o professor permitir que as teorias vazem para a(s) vida(s). As vozes dos alunos vêm confirmar o dualismo entre o mundo da teoria (o mundo da cultura, da ciência, da ética, da estética) e o mundo da vida (o mundo da historicidade viva, dos seres que realizam atos únicos, e irrepetíveis, ou seja, o mundo da unicidade, da vida realmente vivida e experimentada), defendida pelo

círculo de Bakhtin (FARACO, 2009). De acordo com Bakhtin, esses dois mundos não se comunicam, porque o mundo da vida, com toda sua eventicidade e unicidade, não é apreensível pelo mundo da ciência positivista, de natureza biofísica; no mundo das ciências hoje parece não haver espaço para o ser e os eventos únicos. O pensamento teórico se caracteriza por se afastar do singular, por ser abstrato. E essa dualidade só será superada quando se subsumir a razão teórica na razão prática, que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos, ou seja, orienta-se a partir do que é vivido (FARACO, 2009 p.20).

Os alunos demonstram estar mais preocupados com o mundo da prática, com a comunicação, o que revela que, para esses alunos, saber uma LE significa, principalmente, poder comunicar-se com fluência e ter uma boa produção fonética, o que não é o suficiente para ser um profissional competente, pois o conhecimento teórico e o mundo da vida devem complementar-se, caminhar juntos, para que a proposta do professor seja sólida, coerente, científica e se evite uma prática artesanal, fundamentada na imitação de outros profissionais.

Embora a presente pesquisa apresente contribuições significativas para responder a alguns questionamentos em relação à aprendizagem de Espanhol e/ou qualquer outra língua estrangeira, e seus resultados sejam convergentes com os postulados emergentistas, que é o modelo que neste momento aborda com mais abrangência a questão da aprendizagem de LE, não se pode hipotetizar que ela tenha encontrado as respostas definitivas para revelar qual é a melhor trajetória que um aluno do Curso de Letras deve seguir para aprender E/LE. Pelo contrário, esta pesquisa talvez sirva de ponto de partida para novos questionamentos e estudos a respeito do processo de aprendizagem de uma LE dentro de uma perspectiva emergentista. Cabe salientar ainda que é prematuro sustentar que essa nova teoria apresente as soluções mais apropriadas para abordar o processo de aprendizagem de língua, pois é uma forma recente de olhar a ciência que certamente vai estar futuramente impregnada de uma série de questionamentos, incompletudes, novos quebra-cabeças, que, para solucioná-los, talvez seja necessário que emergjam outros paradigmas, como sustenta Kuhn (2006), pois fazer ciência é estar sempre questionando, investigando.

Cabe salientar que alguns questionamentos em relação à aprendizagem se apresentam de forma um pouco tênue por causa do número de sujeitos analisados. Talvez a análise das experiências dos alunos pesquisados tivesse sido

menos laboriosa e mais produtiva se tivesse sido feita uma análise mais vertical, mais profunda de cinco relatos e cinco entrevistas e não de trinta e uma, porque, na verdade, a investigação se baseou em um corpus muito vasto, difícil de analisar e fazer a seleção e o recorte dos dados; não se esperava que as entrevistas resultassem tão extensas e com um volume tão grande de informações.

Por outro lado, talvez tivesse sido interessante que a pesquisadora apresentasse um trabalho longitudinal, no qual se pudesse acompanhar toda a trajetória do processo do aluno mais de perto, durante três ou quatro anos. Considera-se que, na verdade, nesta pesquisa não se sabe até que ponto os alunos conseguiram atingir um nível de objetividade para expressar como foi realmente sua aprendizagem, não se sabe se as experiências relatadas estão realmente de acordo com a realidade, pois não se pode prever o quanto suas memórias foram fiéis aos fatos, às suas histórias. Para tanto, seria possível usar, como instrumento de coleta de dados, uma série de anotações diárias do aluno, em forma de um diário pós-aula, no qual o aluno registraria todas as suas dúvidas, dificuldades, angústias e questionamentos sobre as aulas, sem ter grandes problemas de lapso de memória.

Outro aspecto importante para ser objeto de reflexão é até que ponto algumas iniciativas relatadas pelos alunos são realmente significativas para o mundo globalizado. A análise dos relatos aponta que, embora o processo psicolinguístico se mantenha praticamente o mesmo, aprender uma LE, hoje, tem um matiz diferente de como se aprendia há quarenta ou sessenta anos. Atualmente, há mais recursos para aprender, os alunos têm acesso à língua estrangeira de uma forma mais fácil e menos onerosa, o aluno se conecta à Internet, liga a TV e já está em contato com a língua-alvo, com textos orais, escritos e imagéticos. A aprendizagem de uma LE se movimenta junto à tecnologia, à globalização, ao mundo sócio-cultural no qual o aluno está inserido. O acesso à língua, aos insumos e às estratégias, por estarem mais disponíveis ao aluno, afeta, de certo modo, como se aprende a falar, a ouvir, a escrever e a ler.

Ao concluir esta pesquisa, percebe-se como é difícil e complexo desvelar o que significa aprender uma LE. Através da análise, observou-se que, dentro de toda essa complexidade que é aprender uma LE, é muito laborioso, complicado para um pesquisador tentar abstrair uma fórmula que exprima com clareza como cada aluno aprende e tenta enquadrar esta aprendizagem num arcabouço teórico consistente. Cada aprendiz participa de um tipo de processo, cada um tem sua

biologia e neurologia, seu lado afetivo, suas dificuldades. Por outro lado, cada aluno tem uma história de vida, pertence a meios sócio-culturais, sócio-pedagógicos e econômicos diferentes, tornando o processo de cada aprendiz único e heterogêneo.

Os enunciados dos alunos pesquisados ilustram o pensamento bakhtiniano que defende a unicidade e a eventicidade do ser. Bakhtin prioriza o ser concreto, subjetivo, o eu individual, singular e de valores inerentes a este ser. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, participam dos atos dos alunos e, conseqüentemente, de seu processo de aprendizagem. E os professores têm que ter consciência desse fato e não considerar o aluno como um ser abstrato, plural, universal e o processo um fenômeno simples, mecânico, fragmentado, descontextualizado. Pelo contrário, a língua deve ser vista como um fenômeno social, que se desenvolve na interação, como um conjunto de práticas histórico-sócio-culturais, que produz sentido, como sustenta Bakhtin (2004).

Sugere-se que os professores que ensinam LE levem em consideração os aspectos individuais de seus alunos, não somente aqueles relacionados à cognição, mas também os relacionados com suas características individuais, o lado afetivo, suas dificuldades. As vozes dos alunos revelam que, embora na universidade se trabalhe com alunos adultos, eles necessitam do sustentáculo, do apoio, da orientação de seus professores para que possam aprender a usufruir das oportunidades de aprendizagem que a universidade e a sociedade lhes oferecem.

Encerra-se o presente trabalho esperando que as discussões desenvolvidas, as contribuições arroladas e as sugestões apresentadas sejam significativas tanto para os que já são professores de LE, quanto para os professores em formação. Espera-se, também, que esta pesquisa realizada sob a ótica da concepção bakhtiniana de linguagem e dentro de um arcabouço teórico do emergentismo venha a enriquecer outros estudos realizados sobre aquisição de LE e possa desencadear novas pesquisas na área de Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- ACEVES, J. **Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida.** *Alteridades*, 1994. 04 (7), p. 27-33. Disponível em: <<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2007.
- _____. **Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes.** *Espiral*, 2001. 7(20), p. 11-38. Disponível em: <<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf>> Acesso em: 13 novembro de 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** São Paulo: Pontes, 1993.
- _____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** São Paulo: Pontes, 1999.
- _____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, nº.1 p.15-29, 2001.
- AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa editora, 2001.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v.8, p. 295-320, 2008.
- ATKINSON, D. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 86, nº. 4, p. 525-545, 2002.
- BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935)**. Traduzido por Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. p. 71-133
- _____. **Estética da criação verbal.** Traduzido por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTHES, R. **The semiotic challenge.** Oxford: Basil Blackwell, 1993.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. **Journal of Educational Inquiry**, v.1, nº.2, p.1-23, 2000. Disponível em: [www.literacy.unisa.edu.au /Papers/JEEPaper6.pdf](http://www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf). Acesso em: 20 de outubro, 2005.

BECKNER, C. et al. "The Five Graces Group". Language is a complex adaptive system. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a complex adaptive system. v. 59 p. 1-26, 2009.

BENSON, P. & NUNAN, D. (eds.). The experience of language learning. **Hong Kong Journal of Applied Linguistics**, v.7, nº. 2, 2002.

BOHN, H. I. (Org.) ; VANDRESEN, P. (Org.) . **Tópicos de Linguística Aplicada**. 1a. ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988.

_____. Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino (UCPEL)**, Pelotas - RS, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BOHN, H. I. **A importância dos insumos no ensino uma de LE**. UCPEL: Pelotas, 2009. Anotações de aula.

BOLIVAR, A; DOMINGO, J. **La investigación biográfica y narrativas en Iberoamérica**: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Social Research. Volumen 7, Nº.4, Art.12- Septiembre 2006. <<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-s.htm>> Acesso em: 13 de novembro de 2007.

BRUNER, J. S. Life as narrative. **Social Research**, 54, 1-17, 1987.

BLYTHE, R. A. & CROFT, W. A. The speech community in evolutionary language dynamics. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a complex adaptive system. v. 59 p. 47-63, 2009.

BYBEE, J. L. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Frequency of use and the organization of language**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. **La competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 1995.

CASTRO, J. S. de. A influência do conteúdo emocional na recordação de textos: uma abordagem conexionista. In: POERSCH, J. M; ROSSA, A. A. (orgs). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 22-60.

CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Traduzido por Carlos Peregrín Otero. Madrid: Aguilar, 1970.

_____. **Studies on Semantics in Generative Grammar**. The Hague: Mouton, 1972.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COHEN, Andrew D. **Second language learning and use strategies: clarifying the issues**. Minneapolis: National Language Resource Center. Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996. 26 p. Disponível em: <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf> Acesso em: 12 abril 2010.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational researcher**. v. 19, n.5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, F. M & CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59

COOK, G. & SEIDHOFER, B. (eds.). **Principles and practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

COOK, G. KASPER, G. Editorial: This special issue. **Applied Linguistics**. v. 27. p. 554-557, 2006.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **Applied Linguistics**. v 5. p.161-170, 1967.

CROFT, W. **Explaining language change: An evolutionary approach**. Harlow, UK: Longman, 2000.

_____. Toward a social cognitive linguistics. In: EVANS, V. & POURCEL, S. (Eds.) **New directions in cognitive linguistics**. Amsterdam: Benjamins, 2009. p. 395-420.

CUNHA, N. B. **Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala e aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DENARDIN, F. M. **O encontro de crianças com uma língua estrangeira: "Se eu fosse mágico eu gostaria de passar tudo de novo"**. 2007. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica Pelotas. Pelotas. 2007.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Traduzido por Sandra R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOLLE, JEAN-MARIE. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Trad. por Maria José J. G. de Almeida. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOFF, J. and APPEL, G. (eds.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation** Harlow: Longman, 2001.

_____. **The psychology of the language learner** : Individual differences in second language acquisition. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a Complex Adaptive System. v. 59, p. 230-248, 2009.

DÖRNYEI, Z. & SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: DOUGHTY, C; LONG, M. (eds.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 589-630.

ELLIS, N. **Implicit and explicit learning of language**. San Diego: Academic Press, 1994.

_____. Emergentism, connectionism and language learning. **Language Learning**, v.48 .631-664, 1998.

_____. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 27, p. 305-341, 2005.

ELLIS, N. & LARSEN-FREEMAN, D. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue. **Applied Linguistics**. v. 27. p. 559-581, 2006.

_____. Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a Complex Adaptive System. v. 59 p. 90-125, 2009.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **Task- based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza**. Análisis de las investigaciones existentes. Traduzido por Gonzalo Abio, Javier Sánchez e Agustín Yagüe. Tradução de “Instructed Second Language Acquisition: a literature review. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.

ERICKSON, F. e SHULTZ, J. (1998). “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T. & Garcez , P. M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p.142-153.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning**: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P.; F; MASGORET, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. **Modern Language Journal**. v. 81. 344-362, 1997.

GARGALLO, I. S. **Linguística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GLADWELL, M. **The tipping point**: How little things can make a big difference. New York: Little, Brown and Company, 2000.

GUDMUNDSDOTTIR, S. The narrative nature of pedagogical content knowledge. In: McEWAN, H. ; EGAN, K (Ed.) **Narrative in teaching, learning and research**. New York: Teachers College, 1995. p. 24-38. Disponível em: <<http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrum/publikasjoner/PCKNARR.html>> Acesso em: 19 de outubro de 2007.

HENSEY, F. G. **The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border**. The Hague: Mouton, 1972.

HYMES, D. A cerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA. M. **La competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27- 46. Traduzido por Pedro Horrillo Calderón. Tradução de "On Communicative Competence". Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

JOHNSON, S. **Emergence**: The connected life of ants, brains, cities and software. New York: Scribner, 2001. p. 18-22.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M ; KASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAROUSOU, A. **Análisis de las vocalizaciones tempranas**: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra. Madrid: Universidad Complutense de Madrid 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Universidade de Madri, 2003.

KRAMSCH, C. (ed.). **Language acquisition and language socialization**: ecological perspectives. New York: Continuum, 2002.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. **Input hipotesis: Issues and implications**. London: Longman, 1985.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Traduzido por Beatriz Viana. e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2006.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**. v. 7, nº. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>. Acesso em> 30 de julho de 2009.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral. In: HELM, J (ed.) **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press. 1967. p.12-44.

LADO, R. **Language teaching: A scientific approach**. New York: McGraw Hill, 1964.

LANTOLF, J. Sociocultural theory and L2: State of the Art. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 28, 67-109, 2006.

LANTOLF, J. & PAVLENKO, A. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistic**. v. 15, 38-53, 1995.

LANTOLF, J. & THORNE, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. State of the art on input in second language acquisition. In: GASS, S. & MADDEN, C. (eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985. 433 - 444.

_____. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. V.18 (2): 141-165, 1997.

_____. Second Language Acquisition and Applied Linguistics. **Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 20, 165-181, 2000.

_____. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (ed.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. New York: Continuum, 2002. p. 33-46.

_____. **Teaching Language: From grammar to grammaring**. Boston: Thomson and Heinlein Newbury House Teacher Development, 2003.

_____. The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five chinese learners of English. **Applied Linguistics**. v. 27 (4): 590-619, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Traduzido por Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994. Tradução de "An introduction to Second Language Acquisition Research". Londres: Longman Group UK Limited, 1994.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. São Paulo, v. 4, nº. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 27-49, 2006.

_____. Se mudou o mundo muda: Ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**. v. 7, p. 24-29, 2009.

LONG, M. Native speaker/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics** v. 4, 126-41, 1983a.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE W. and BHATIA T. (eds.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LONG, M; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHT, C. & WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 15-41.

MACWHINNEY, B. The emergence of language from embodiment. In: MACWHINNEY, B. (ed). **The emergence of language**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 213-256.

_____. Emergentist approaches to language. In: J. Bybee & P. Hopper (eds.), **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins. 2001. p. 449-470.

_____. Language Emergence. In: BURMEISTER, P., PISKE, T. e RHODE, A. (eds.). **An integrated view of language development**. Trier: Wissenschaftliche Verlag. 2002. p. 17-42.

_____. Emergent fossilization. In: Han, Z; Odlin, T. (eds.). **Perspectives on fossilization**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-33. Disponível em: <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-L2/fossil.pdf> Acesso em: 06 de abril de 2010.

MATTHIEESSEN, C. Meaning in the making: meaning potential emerging from acts of meaning. In: Ellis, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a Complex Adaptive System. v. 59, p. 206-229, 2009.

MATURANA, H. **Emoción y lenguaje en educación y política**. 10. ed. Dolmen Ensayo, 2001. p. 10-41. Disponível em:

http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wpcontent/uploads/2008/01/emociones.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2009.

MATURANA, H. & VARELA, F. **Autopoiesis and cognition**: The realization of the Living. Reidel: Dordrecht, 1980.

_____. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese, a Organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MILL, J. S. **System of logic, ratiocinative and inductive being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation**. London: Longmans, Green and Co, 1843.

MITCHELL, R. & MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 2002.

MOITA LOPES, J. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

_____. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONARETTO, V. N. O. ; QUEDNAU, L. R. e HORA, D. As consoantes do português. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park: Sage, 1988.

MURPHEY, T. (ed.). **Forty language hungry students' language learning histories**. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

NAIMAN, N. at al. **The good language learner**. Research in education series nº 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1978

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

_____. Language learning strategies: what every teacher should know. **Applied Linguistics**. v. 15, nº 4, p. 475-477, 1994.

OXFORD, R. L. & GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. **TESOL Journal**, v.5, nº.1, p. 20-23, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, nº.1, p. 73-88, 1998.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**. nº 9, p.63-78, 2006a.

_____. On line teacher training and multimedia narratives. **Essential Teacher**, v. 3, nº 4, p. 34-37, 2006b.

_____. **Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa**: um gênero emergente, In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/133.pdf>>. Acesso em: 31 de julho de 2009.

_____. Multimedia language learning histories. In. KALAJA, P. ; PAIVA, V. e BARCELOS, A. M. F. (eds.). **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave-Macmillan, 2008. p.199-213. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/multinarratives.pdf>>. Acesso em: 31 julho de 2009.

PAVLENKO, A. Language memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**. v. 22, nº. 2, p. 213-240, 2001.

_____. Narrative study: whose story is it anyway? **TESOL Quarterly**. v. 36, p. 213-218, 2002.

PIAGET, J. **The construction of reality in the child**. New York: Basic Books, 1954.

PLUMMER, K. Prólogo a la edición española de THOMAS, W. I; ZNANIECKI, F. **El campesino polaco en Europa y en América**. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, 2004.

POERSCH, J. M. Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, nº.2, p.441-458, 2004.

_____. Simulações conexionistas: A inteligência artificial moderna. In: POERSCH, J. M; ROSSA, A. A. (orgs.). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 245-263.

POERSCH, J. M; ROSSA, A. A. (orgs.). **Processamento da Linguagem e Conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Cuadernos de Lengua Española Nº 43. Madrid: Arco Libros, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESENDE, L. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a óptica do caos e dos sistemas complexos**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG, 2009.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002. p. 213 a 230.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**, 3 ed. São Paulo: Atlas 1999.

RICOUER, P. **Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico**. Madrid: Cristiandad, v.1, 1987.

_____. **Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato e ficción**. Madrid: Cristiandad, v.2, 1987.

_____. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI, 1996.

_____. **La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido**. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

ROBINSON, P. **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

ROBINSON, B. & MERVIS, C. Disentangling early language development: Modeling lexical and grammatical acquisition using an extension of case-study methodology. **Developmental Psychology**. v. 34 p. 363-375, 1998.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 273-293, 2008.

ROHDE, D. L.T. & PLAUT, D. C. Connectionist models of language processing. **Cognitive Studies**. nº 10, p.10-28, 2003.

SAKUI, K. Swiss cheese syndrome: knowing myself as a learner and teacher. **The Hong Kong Journal of Applied Linguistics**, v.7, nº. 2 p. 136-151, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEIDENBERG, M.; ZEVIN, J. Connectionist models in developmental cognitive neuroscience: critical periods and the paradox of success. In: MUNAKATA, Yuko; JOHNSON Mark, M. (eds.). **Attention and performance XXI: Processes of Change in Brain and Cognitive Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 03-28.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied linguistics**, v.10, 209-231, 1972.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning**. London: Arnold, 1989.

_____. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAIN, M. & MICCOLI, L. S. Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner. **TESL Canada Journal**. v. 12, n.1, p. 15-28, 1994.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. **Language Learning**. v. 29, p.181-191. 1979.

TELLES, J. A. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. **Qualitative Research. International Journal of Qualitative Studies in Education, EUA**. v. 13, nº. 3, p. 251-262, 2000.

_____. A trajetória narrativa. In: Gimenez, T. (org.). **A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, p.15-38, 2002.

_____. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG. v. 4, nº. 2, p.57-83, 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VAN GEERT, P. & STEENBEEK, H. A complexity and dynamic systems approach to development assessment modeling and research. In: FISCHER, K. W; BATTRO, A.; LENA, P. (eds.). **Mind, brain, and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.1-26. Disponível em:
http://www.paulvangeert.nl/publications_files/vangeertandsteenbeekchapteMBE.pdf
Acesso em: 06 abr. 2010.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIDDOWSON, H. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ZIMMER, M.C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. **Linguagem & Ensino (UCPEL)**, v. 9, p. 101-143, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROJETO PILOTO

Eu Ana Lourdes, professora da área de espanhol da UFPel, preocupada com a formação dos futuros professores de espanhol desta faculdade, venho pedir a tua colaboração para que elabores um breve texto sobre a tua formação profissional, considerando entre outros aspectos os seguintes:

- Momentos prazerosos que vivenciaste no curso como aprendiz da Língua Espanhola;
- Limitações e dificuldades encontradas ao longo da tua formação;
- Apoio pedagógico e administrativo recebidos da instituição em que estudaste;
- Comentários sobre eventuais incompletudes ainda existentes em tua formação para o exercício da profissão de professor de línguas;
- Sugestões.

Sexo: F ()

M ()

Idade: ()

Além do Curso Universitário você também estudou espanhol em algum outro Curso, ou país?

Observação: Não há necessidade de te identificar, mas se o fizeres a confidencialidade é garantida. Sinta-te à vontade para escrever tua história de aprendizagem da língua estrangeira.

Desde já agradeço a colaboração.

Instrumento de Pesquisa - setembro de 2006

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA TESE

Prezado aluno:

Eu, Ana Lourdes, professora universitária da área de espanhol da UFPel, estou elaborando minha tese de doutorado que versa sobre a aprendizagem de Língua Espanhola como língua estrangeira. Então venho pedir a tua colaboração para esta tarefa, narrando a história de tua aprendizagem do espanhol como LE. Podes fazer um texto bem pessoal e informal, não precisa ser longo, mas procura incluir no texto tudo que tu achares importante neste processo de aprendizagem. É necessário deixar claro que a pesquisadora se compromete a respeitar estritamente as normas éticas da pesquisa e da confidencialidade (pessoal e institucional) no seu trabalho, por isso não há necessidade de te identificares.

É importante também fornecer as seguintes informações:

Sexo: M () F () Idade:

Tu fizeste algum curso de espanhol fora da UFPel ? Sim () Não ()

Se estudaste fora da Universidade, diz durante quanto tempo.

.....

Tu já moraste num país de fala espanhola? Sim () Não ()

Se tua resposta for afirmativa diz qual é o país e durante quanto tempo:

.....

Como pesquisadora, quero agradecer muitíssima a tua colaboração. O teu gesto certamente ajudará a compreender como se aprende E/LE.

ANEXO C – NOMES FICTÍCIOS DOS INFORMANTES

Informante 1	Rubens
Informante 2	Romeu
Informante 3	Dirce
Informante 4	Iracema
Informante 5	Janete
Informante 6	Eduardo
Informante 7	Gilda
Informante 8	Samanta
Informante 9	Bruna
Informante 10	Vânia
Informante 11	Deise
Informante 12	Valesca
Informante 13	Beatriz
Informante 14	Carmen
Informante 15	Violeta
Informante 16	Rosália
Informante 17	Mariza
Informante 18	Augusto
Informante 19	Vera
Informante 20	Carla
Informante 21	Gilberto
Informante 22	Joana
Informante 23	Luiza
Informante 24	Ana
Informante 25	Colorada
Informante 26	Marina
Informante 27	Tânia
Informante 28	Mabel
Informante 29	Rosa
Informante 30	Graciele
Informante 31	Flávia

ANEXO D – “TÓPICO GUIA” PARA A ENTREVISTA

Em primeiro lugar quero agradecer a tua participação nesta pesquisa e pedir que tu te sintas bem à vontade nesta conversa que vamos ter.

1. Vários alunos comentaram nos seus relatos que aprender uma LE é difícil. Tu concordas com isso?
2. Tu tiveste algum tipo de problema na aprendizagem?
3. Foi difícil começar a falar?
4. E a compreensão auditiva, foi difícil?
5. E a escrita, como foi, foi difícil?
6. E hoje tu tens algum tipo de dificuldade?
7. Bom, já falamos das dificuldades, agora vamos falar dos teus sucessos. Quais foram os teus sucessos?
8. Os conhecimentos de tua língua materna contribuíram na aprendizagem de ELE?
9. Que tipo de estratégias tu usaste para otimizar (melhorar) a tua aprendizagem, tanto na sala de aula como fora dela?
10. Ao longo do curso vocês fizeram exercícios de fixação, “feedbacks” para poder gravar bem as estruturas novas e vocabulário?
11. Qual foi o papel da correção na tua trajetória de aprendiz? Os professores corrigiam os teus erros?
12. Tu achas que é importante o professor corrigir? Ou tu achas que aos poucos os alunos vão percebendo seus próprios erros, suas formas erradas de falar e vão tentando se corrigir?
13. Agora fala um pouco sobre os teus bons professores. Que qualidades tinham esses professores?
14. E, além disso, que outras qualidades tu achas que tem um bom professor?
15. Como o professor tentava criar boas condições para a aprendizagem?
16. Tu achas que se conseguiram essas boas condições?
17. O que significa ter boas condições de aprendizagem?
18. Agora tu poderias falar um pouco sobre o que tu consideras um mau professor?
19. Os professores usavam algumas estratégias para motivar os alunos? Era comum na sala de aula que isso acontecesse?

20. Tu lembras de alguma estratégia que te marcou e que tu recomendarias ou até tu usarias hoje em dia?
 21. Agora vamos falar um pouco sobre a Universidade, sobre a sala de aula, sobre os teus colegas. Tu achas que a Universidade/ a sala de aula é um bom lugar para aprender uma LE?
 22. A universidade te ofereceu um bom local, um espaço físico adequado?
 23. Há um lugar, na universidade, para os alunos se encontrarem, conversarem em Língua Espanhola?
 24. Sabes se a universidade assina algum jornal ou revista em Espanhol, que vocês possam ler?
 25. Como é que está sendo o curso, ele oferece um número de horas suficientes para aprender?
 26. Como foi a tua convivência na universidade, com os professores, colegas?
 27. Até que ponto os teus colegas foram importantes na tua aprendizagem?
 28. Quais foram os teus momentos mais prazerosos?
 29. E quais foram os menos prazerosos?
 30. Que oportunidades tu tiveste além da universidade de estar em contato com falantes de Espanhol, de interagir em Espanhol?
 31. Como foram esses encontros?
 32. Tu te sentiste em algum momento isolado na turma?
 33. Qual a tua opinião a respeito do bom relacionamento entre professor e alunos?
 34. O que significa para ti saber uma LE?
 35. O que a LE fez para ti? Como ela te afetou?
 36. Tu ficaste o mesmo brasileiro ou um pouco diferente? Ou tu ficaste menos brasileiro?
 37. Só para terminar: tu poderias sumarizar o que é aprender uma LE?
- Muito obrigado pela tua participação nesta pesquisa.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Entrevista 5

1. Em primeiro lugar quero te agradecer por participar desta pesquisa e pedir que tu te sintas bem à vontade nessa conversa que vamos ter. Vários alunos comentaram nos seus relatos que aprender uma LE é difícil. Tu concordas com isso? Qual a tua opinião? Por que seria assim?

E - Foi, foi difícil, no início foi mais difícil.

2. Por que assim, por que tu achas que foi difícil?

E - O meu caso por não ter contato anterior com a língua.

3. Tu tiveste algum tipo de problema na aprendizagem, com a fonética, ortografia?

E - Principalmente com a pronúncia, com o “R” forte, porque na minha região não se fala o “R” forte, só tem o “R” fraco...

4. E quanto à fala, foi difícil começar a falar?

E - Sim, principalmente no início porque aí mesclava o Espanhol, com o Português.

5. E a compreensão auditiva, foi difícil?

E - Na audição também, principalmente quando era com nativos que falam mais rápido.

6. E a escrita, também foi difícil?

E - A escrita eu acho que menos.

7. E hoje ainda tens alguma dificuldade?

E - Tenho, continuo tendo.

8. Que tipo de dificuldade?

E - Eu acho que principalmente com a fala, porque eu não tenho muita oportunidade de falar Espanhol, eu não tenho amigos que falem Espanhol, ou de Língua Espanhola e daí é difícil.

9. Quais foram os teus momentos de sucesso na Universidade?

E - Eu acho que na aprendizagem, quando tu estás vencendo uma etapa, quando se tem um bom professor, é um momento prazeroso.

10. Quais foram os teus momentos menos prazerosos?

E - *Quando tinha quantidades, assim muito grande de aprendizagem e eu tentava estudar, estudar assim e eu não conseguia. Isso foi muito frustrante.*

11. Isso te aconteceu com a língua?

E - *Aconteceu.*

12. Tu lembras de algum conteúdo que...

E - *Eu acho que gramática de orações, essas coisas assim eu não conseguia.*

13. Os conhecimentos da tua língua materna te ajudaram na tua aprendizagem de LE?

E - *Ajudaram.*

14. Como assim?

E - *Através da comparação né? Eu acho que para aprender uma segunda língua tu tens que ter a tua língua assim, num nível mais... Tu tens que saber mais a tua língua para aprender outra.*

15. Tu consideras que os conhecimentos de tua LM te ajudaram para aprender a LE?

E - *Ajudou.*

16. E tu achas que isso foi válido?

E - *Sim, com certeza.*

17. Que tipo de estratégias usaste para melhorar a tua aprendizagem, tanto na sala de aula como fora dela?

E - *Eu acho que além dos estudos a busca de leituras, de textos em Espanhol.*

18. Ao longo do curso tu exercitaste bastante a língua, foram feitos bastantes exercícios, “feedbacks” em sala de aula?

E - *Sim com certeza.*

19. Eles foram suficientes?

E - *Não, eu acho que não. Eu acho que teria sido produtivo, também, ter participado de mais intercâmbios. Eu acho isso muito bom, eu acho que é enriquecedor para o aluno participar. Ajuda bastante.*

20. Qual foi o papel da correção na tua trajetória de aprendiz? Foram feitas correções? Foram importantes?

E - *Eu acho que foi positivo, eu acho que de acordo com o nível que o aluno está o professor deve intervir mais ou menos. No nível inicial o professor talvez*

tenha que intervir de uma forma mais sutil, pra não atrapalhar o aluno, para não assustar o aluno, pra o aluno não ficar coibido.

21. Ou tu achas que aos poucos os alunos vão percebendo seus próprios erros, suas formas erradas de falar e vão tentando se corrigir?

E - Se o aluno está aprendendo ele vai se corrigindo.

22. Ou tu achas que é importante que o professor corrija?

E - Eu acho que a correção do professor é importante também, porque pode ter erros que os alunos não estejam percebendo e aí o professor precisa orientar, né.

23. Agora vamos falar um pouquinho sobre os teus bons professores. Que qualidades eles têm?

E - A principal delas é que me motivaram para gostar mais da língua, para conhecer mais, pra aprender mais... Que fossem mais presentes.

24. E que qualidades tu achas que uma pessoa tem que ter para ser bom professor?

E - Deve ter um bom relacionamento, domínio do conteúdo, ter experiência, mas, além disso, tem muitas coisas...

25. Como os professores tentavam criar boas condições para a aprendizagem?

E - Eu acho que motivando, mostrando para conhecer mais a língua, mais a cultura, não sei acho que é isso. Motivação.

26. O que significa ter boas condições de aprendizagem?

E - Um espaço físico que te propicie como o laboratório do Letras que tem, que a gente pode ouvir em Espanhol, assistir filme em Espanhol, eu acho que é muito bom também.

27. Tu achas que eles conseguiram criar boas condições de aprendizagem?

E - Eu acho que na medida do possível, sim. Porque tem várias limitações, uma de espaço, por tar fora do contato direto com a língua, assim com falantes da língua. Outra limitação talvez seja... Ah são várias...

28. Que estratégias os professores usavam para motivar os alunos?

E - Dependendo do professor sim, com certeza.

29. Que estratégias tu lembras, que foi tão boa que tu poderias recomendar?

E - *Eu acho que uma é essa da motivação, que os alunos queiram aprender a língua, de mostrar para eles a importância que tem o aprendizado de uma língua estrangeira.*

30. Agora tu poderias falar um pouco sobre o que tu consideras um mau professor? Fala um pouco sobre isso.

E - *Um mau professor é um professor que não se importa com o aluno, que vai só para dar aquele conteúdo e não está preocupado com a aprendizagem do aluno. Esse eu acho que é um mau professor.*

31. Agora vamos falar um pouco sobre a Universidade, sobre a sala de aula, sobre os teus colegas. Tu achas que a Universidade/ a sala de aula é um bom lugar para aprender uma LE?

E - *Eu acho que é um bom lugar, mas não deve ser o único. Eu acho que os alunos têm que buscar por outros lados, fora da universidade. Eu acho que viagens para fora são muito importantes, o contato direto com a língua eu acho importante.*

32. E os materiais que a Universidade oferece são bons? A universidade assina algum jornal ou revista que vocês possam ler em Espanhol?

E - *Que eu saiba não. Eu acho que os livros que a gente teve contato foram bons, mas a quantidade foi pequena, nos teríamos que ter contato com mais livros. Como eu tava falando das limitações, a biblioteca tá longe da faculdade. Eu acho que é importante ter uma biblioteca na faculdade*

33. Há um lugar para os alunos se encontrarem, conversarem em Espanhol? Um lugar onde se pode desenvolver as capacidades linguísticas?

E - *O espaço da faculdade é só na sala de aula.*

34. O curso oferece o número de horas suficientes para aprender?

E - *Eu acho que deveria ser maior, principalmente o de língua. Não sei, depende do aluno, no meu caso acho que não, porque eu nunca tinha tido contato com a língua e aí fica mais difícil, mas depende do aluno também.*

35. Como foi a tua convivência na Universidade, com os professores, colegas? E esse relacionamento com os professores tu achas importante para que aconteça a aprendizagem?

E - *Com certeza, porque sem esse contato não tem como tu aprender num ambiente que tu não tenhas um bom relacionamento, é mais difícil.*

36. Isso aconteceu na faculdade?

E - *Talvez, mas comigo aconteceu, não sei se com outros também. Mas eu acho que é normal ter momentos com mais dificuldade.*

37. Quais foram os teus momentos mais prazerosos?

E - *Adquirindo novos conhecimentos, descobrindo coisas novas da língua.*

38. E quais foram os menos prazerosos?

E - *É de ficar horas estudando e não conseguir aprender aquela coisa mais aprofundada da gramática. Isso para mim foi muito estressante para mim porque eu ficava estudando muitas horas e eu não conseguia entender, era muito difícil, não sei e não me motivava também.*

39. Que oportunidades tu tiveste além da Universidade de estar em contato com falantes de Espanhol, de interagir em Espanhol?

E - *Uma viagem que eu fiz para Montevideú, que eu tive assim mais em contato, mas foi uma viagem curta. Foi muito bom, interessante de conhecer um país de Língua Espanhola.*

40. Até que ponto os colegas foram importantes na tua aprendizagem?

E - *No momento que interagem, né. Se ajudam, trocando idéias, um tirando as dúvidas do outro, eu acho isso muito importante.*

41. Tu te sentiste isolada na turma ou houve uma boa integração?

E - *Houve uma boa integração, a minha turma era muito unida, muito empolgada assim com o Espanhol.*

42. Qual a tua opinião a respeito do bom relacionamento entre professor e colegas?

E - *Eu acho que interfere.*

43. Por quê?

E - *Porque para a aprendizagem é importante ter um bom relacionamento, pelo clima, pela motivação.*

44. O que significa para ti saber uma LE?

E - *Eu acho que é conhecê-la no seu contexto, a sua cultura. Não é só saber falar a língua é muito mais do que isso*

45. O que a LE fez para ti? Como ela te afetou?

E - *Ela... Eu acho que me influenciou positivamente, até mesmo pela ampliação de horizontes, eu acho que foi muito bom.*

46. Tu ficaste a mesma brasileira ou um pouco diferente? Ou tu ficaste menos brasileira?

E - *Não, eu acho que gostando do Espanhol eu aprendi a gostar mais do Português também.*

47. Finalizando tu poderias sumarizar o que é aprender uma LE?

E - *É uma coisa muito ampla pra mim. Porque tem vários aspectos desde o mais formal, de tu saber usar a língua, como de tu conheceres sobre a língua.*

Janete (aluna do 9º semestre, 2008).

ANEXO F – RELATOS ESCRITOS