

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras
Curso de Pós-graduação em Letras
Área: Estudos da Linguagem
Linha de Pesquisa: Aquisição da Linguagem

Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade

Simone Silva Pires

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Gomes Paiva

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutora em Letras.

PORTO ALEGRE
Fevereiro, 2005.

*Aos meus maravilhosos pais, Wilson e Margarida,
à minha querida irmã caçula, Prof.^a Dr.^a Viviane,
ao meu amor, Dieimis.*

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Gomes Paiva, por aceitar ser minha orientadora.

À Prof.^a Dr.^a Sandra Sirangelo Maggio e ao Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann, pelas sugestões esclarecedoras durante o processo de qualificação.

A todos os professores do Curso de Pós-graduação em Letras da UFRGS, pelas preciosas aulas.

Aos meus queridos alunos que aceitaram ser minhas cobaias: Vera Regina Cardone Limonge, Lenildo de Oliveira Nogueira, Regina Maria Luzardo Rodrigues e Vera Lúcia Zubaran.

Aos demais alunos da escola *EnglishTech* que colaboraram para esta pesquisa: Alessandra Bez, Angela Espírito Santo, Luciana Barone, Elda Franco, Enio Nallem, Jair dos Santos, José Lourenzi, Lúcia Kolankiewicz, Luiz Carlos Rodrigues, Margarete Torres, Maria Helena Portela, Maria Luiza Bortolini, Paula Kruger, Romeo Boetcher e Walter Weber.

À Prof.^a Marlise Nedel Machado e ao Prof. Heraldo Silveira Gomes, por suas contribuições valiosas durante as reuniões na *EnglishTech*.

À escola *EnglishTech* – Tecnologia em Aprendizagem Acelerada, por ceder seu espaço e seus alunos para esta pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras, em especial ao José Canisio Scher e à Márcia Cristina Jacques, pela paciência e gentileza.

À CAPES, pela bolsa.

Aos Professores Arcanjo Pedro Briggmann, Hilário Inácio Bohn, Mailce Borges Mota Fortkamp e Sandra Sirangelo Maggio, por aceitarem participar de minha banca de defesa.

A todas as pessoas que contribuíram para este trabalho, obrigada!



SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
RESUMEN.....	8
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Histórico da Pesquisa.....	9
1.2 Objetivo	17
1.3 Questões Norteadoras	17
1.4 Delimitação do Estudo.....	17
1.5 Justificativas da Pesquisa.....	18
1.6 Definição de Termos.....	19
1.7 Organização do Estudo	21
2 REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 A Questão da Idade.....	23
2.2 O Domínio Afetivo	29
2.3 O Contexto Educacional da Pesquisa.....	41
2.3.1 Estratégias de Aprendizagem.....	41
2.3.2 PNL: Programação Neurolingüística	49
2.3.2.1 Níveis Lógicos	51
2.3.2.2 Crenças	52
2.4 A Linguagem Segundo Bakhtin e Vygotsky.....	54
3 METODOLOGIA	61
3.1 A Metodologia de Ensino	63
3.2 População	76
3.2.1 Grupo 1	76
3.2.2 Grupo 2	78
3.2.3 Grupo 3	79
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	79
3.4 Procedimentos Metodológicos.....	83
4 RESULTADOS	85
4.1 Perfil dos Alunos do Grupo 1	85
4.2 Comparando os Quatro Alunos do Grupo 1.....	115
4.3 Comparando o Grupo 1 aos Outros Alunos Maduros	125
4.4 Comparando os Alunos Maduros aos Jovens.....	131
4.5 Misturar Jovens e Maduros na Mesma Turma?	138
4.6 Histórias da Sala de Aula.....	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
5.1 Limitações do Estudo	154
5.2 Conclusões.....	156
BIBLIOGRAFIA CITADA.....	163
BIBLIOGRAFIA DE APOIO	167
ANEXO 1 - SUGESTÕES PARA OS PROFESSORES.....	174
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIOS.....	214
ANEXO 3 - ENTREVISTAS	228

LISTA DE IMAGENS

	Página
1. Idosos	10
http://www.saudeemmovimento.com.br/profissionais/pesquisa/terceira_idade/imagens/idoso9.jpg (acesso em 25/10/2004)	
2. Vera Fischer	11
http://ofuxico.uol.com.br/noticias/notas_97749.html (acesso em 25/10/2004)	
3. Pelé	11
http://ofuxico.uol.com.br/noticias/notas_134112.html (acesso em 25/10/2004)	
4. Jô Soares	11
http://ofuxico.uol.com.br/noticias/notas_106520.html (acesso em 25/10/2004)	
5. Ana Maria Braga	11
http://ofuxico.uol.com.br/noticias/notas_134581.html (acesso em 25/10/2004)	
6. Caetano Veloso	11
http://ofuxico.uol.com.br/noticias/notas_133370.html (acesso em 25/10/2004)	
7. Marley Soares	11
http://www.tvguaiba.com.br/palavrademulher.html (acesso em 25/10/2004)	
8. Regina, Vera, Lenildo e Simone (arquivo pessoal)	11
9. Vera e Simone (arquivo pessoal)	77
10. Lenildo e Simone (arquivo pessoal).....	145
11. Desenho: subindo a escada	162
http://www.partes.com.br/envelhecer.gif (acesso em 25/10/2004)	
12. Fotos de Revistas	181
http://empresas.globo.com/Empresasnegocios/0,19125,ERA490627-2485,00.html e http://revistamarieclaire.globo.com/ (acesso em 03/01/2005)	
13. Desenho: Elizabeth e Charles (<i>New Interchange 1</i> , página 2)	197
14. Desenho: programa de TV (<i>New Interchange 1</i> , página 23)	198
15. Desenho: farmácia (<i>New Interchange 1</i> , página 75)	198

RESUMO

Trata-se de um estudo de caso descritivo-qualitativo sobre o ensino de inglês como língua estrangeira para estudantes de meia-idade. O objetivo é apontar as peculiaridades desses aprendizes com relação ao domínio afetivo (crenças, emoções e atitudes), que devem ser levados em conta pelo professor para um melhor aproveitamento em aula. Os estudantes observados nesta pesquisa são alunos da escola *EnglishTech* – Tecnologia em Aprendizagem Acelerada, cuja metodologia se diferencia pela utilização de alguns conceitos da Programação Neurolingüística aliados a Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Alunos, professores e coordenadora pedagógica da escola foram observados e/ou entrevistados. As informações obtidas entre junho de 2002 e novembro de 2004 foram analisadas qualitativamente e revelaram que esses estudantes, entre 45 e 68 anos, não devem ser inseridos em turmas de adultos jovens, nem de terceira idade, pois têm um perfil específico, embora compartilhem características de ambos os grupos. Seus propósitos com as aulas incluem razões práticas (como cinema, computador e viagens), aspectos sociais (convívio com os colegas) e a utilidade do estudo para a mente e a memória. Em comparação com os jovens, os alunos de meia-idade têm menos medo de errar frente aos colegas, são mais perseverantes diante das dificuldades, não se importam de praticar bastante, mas são menos confiantes, apresentam mais crenças negativas e respeito de si mesmos e de sua capacidade de aprendizado, além de experimentarem mais emoções negativas, como inibição, ansiedade e frustração. Um anexo com propostas de atividades didáticas de inglês adequadas para essa faixa etária conclui a tese.



ABSTRACT

This is a qualitative-descriptive case study about teaching a foreign language to middle-aged students. It aims at pinpointing these learners' peculiarities in relation to the affective domain (beliefs, emotions and attitudes), which a teacher should take into consideration for the sake of students' better class performance. The learners observed in this research are students at *EnglishTech*, a school specialized in accelerated learning technology, whose methodology is characterized by the use of some concepts of Neurolinguistic Programming and Language Learning Strategies. Students, teachers and the pedagogical coordinator were observed and/or interviewed. Information obtained between June 2002 and November 2004 was analyzed qualitatively and revealed that these 45-to-68-year-old students should neither be inserted in groups of young adults nor elderly people, because they present a specific profile, even though they share characteristics of both groups. Their purposes include practical reasons (like understanding movies, using a computer and traveling), social aspects (companionship with classmates) and the usefulness of studying for the mind and memory. In comparison to young adults, middle-aged students are less afraid of making mistakes in front of their peers, are more persistent when faced with difficulties, do not mind practicing a lot, but are less self-confident, show more negative beliefs about themselves and about their capacity to learn, and also experience more negative emotions, like inhibition, anxiety and frustration. An attachment with suggestions of activities adequate to middle-aged English students ends this thesis.



RESUMEN

Se trata de un estudio de caso descriptivo-cualitativo sobre la enseñanza de lengua extranjera para estudiantes de mediana edad que tiene por objeto señalar las peculiaridades de esos aprendices en cuanto al dominio afectivo (creencias, emociones y actitudes), las cuales deberán tenerse en cuenta por el profesor hacia lograr un mejor aprovechamiento en clase. Los estudiantes observados en esta investigación son alumnos de la escuela *EnglishTech - Tecnologia em Aprendizagem Acelerada*, cuya metodología se distingue por la utilización de algunos conceptos de la Programación Neurolingüística combinados con Estrategias de Aprendizaje de Lenguas. Los alumnos, profesores y la coordinadora pedagógica de la escuela fueron observados y/o entrevistados. Las informaciones recogidas entre junio de 2002 y noviembre de 2004 fueron analizadas cualitativamente y han revelado que esos estudiantes, que tienen entre 45 y 68 años, no deben incluirse ni en los grupos de adultos jóvenes, ni en los de tercera edad, ya que presentan un perfil específico, aunque compartan características de ambos grupos. Para ellos, los objetivos de las clases incluyen razones prácticas (cine, computadora, viajes), aspectos sociales (convivencia con compañeros), además de la utilidad del estudio para el desarrollo de la mente y la memoria. En comparación con los jóvenes, los alumnos de mediana edad tienen menos miedo a equivocarse frente a los compañeros, son más perseverantes ante las dificultades, no se molestan de practicar bastante, pero, de otra parte, tienen menos autoconfianza, presentan más creencias negativas respecto de sí mismos y de su capacidad de aprendizaje y, además, experimentan más emociones negativas, como inhibición, ansiedad y frustración. Al final de la tesis se adjunta un anexo con propuestas de actividades didácticas de inglés adecuadas para dicha franja de edad.



1

INTRODUÇÃO

1.1 Histórico da Pesquisa

Vou começar explicando por que resolvi centrar minha tese no estudo de questões afetivas com relação a estudantes de língua estrangeira na meia-idade. Fiz Magistério no ensino médio, graduei-me tradutora e trabalho como professora de inglês há 10 anos. Lecionei no Instituto de Letras da UFRGS e em cursos de línguas de Porto Alegre. No meu Mestrado¹, trabalhei com o ensino de inglês para crianças em fase pré-escolar e pude observar que os alunos gostavam mais das aulas daquela professora que não tinha conhecimento suficiente de inglês, mas sabia lidar com as crianças naquela faixa etária, do que das aulas daquela professora que era especialista na língua, mas desconhecia a didática da educação infantil. Em outras palavras, as crianças preferiam as aulas que proporcionavam mais prazer, independente da qualidade do conteúdo ensinado.

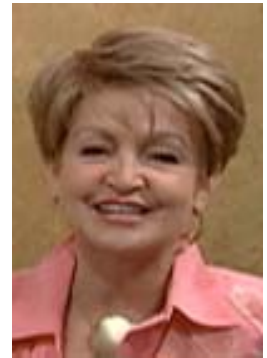
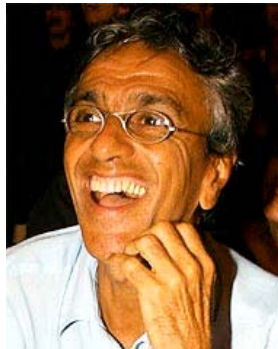
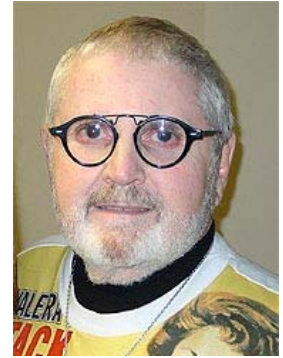
¹ PIRES, Simone Silva. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

Quanto mais prazerosa era a aula, mais eles gostavam da professora e mais valorizavam o que ela ensinava como verdade, sem questionar. O mesmo não se verificava com os jovens adultos que encontrei em cursos de inglês e na Universidade. Reparei que o prazer era um acessório desejado, mas não constituía um fator mais determinante do valor atribuído ao professor do que seu nível de conhecimento.

Então, em 2002, tive a oportunidade de lecionar para um grupo de adultos não tão jovens, em uma escola de inglês de Porto Alegre. Quando soube que assumiria uma turma de alunos mais velhos, alguns até aposentados, vieram à minha mente vários dos conceitos que ainda são comuns na nossa cultura a respeito de velhice. Imaginei sorridentes senhoras de cabelos brancos, fala mansa e ritmo lento, amantes do passado, fazendo “aulinhas” de inglês como passatempo. Soube, então, que meus alunos teriam em torno de cinquenta a sessenta anos de idade, o que me fez pensar que os cabelos poderiam ser tingidos, mas minha visão inicial não mudou muito:



Porém, quando os conheci, entendi que a imagem que muitos de nós ainda fazem de uma pessoa que chegou aos cinquenta ou sessenta anos está desatualizada, pertence ao século passado, quando a expectativa de vida era muito baixa e as pessoas já eram consideradas “velhas” aos quarenta e poucos anos. Hoje, não só as pessoas vivem mais, como conservam a saúde e a aparência jovem por mais tempo.



Como classificar Vera Fischer, Pelé, Jô Soares, Ana Maria Braga, Caetano Veloso, Marley Soares, Gilberto Gil, Lula, Sílvio Santos? Estão velhos, pertencem à terceira idade, são idosos? De cabelos brancos ou tingidos, são pessoas fisicamente ativas e intelectualmente produtivas, em pleno exercício do segundo período de cinquenta anos de suas vidas, assim como meus alunos:



(Sentados da esquerda para a direita: Regina, Vera e Lenildo. Eu, em pé.)

Quando comecei as aulas, fui percebendo o quanto aquele meu imaginário inicial acerca de alunos mais velhos estava equivocado. Além disso, parecia haver algo de diferente nessa turma, algo muito bom, que poderia estar ligado à questão da faixa etária. Percebi que, por alguma razão, sentia-me mais à vontade como professora deles do que dos meus alunos mais jovens. Fiquei curiosa para saber o que fazia essa diferença. Minha experiência anterior de pesquisa na área de ensino para crianças levou-me a suspeitar que a resposta poderia estar no domínio afetivo.

A pesquisa começou quando passei a observar mais atentamente e comparar minhas duas turmas na escola. A primeira encontrava-se em um nível básico de inglês e era formada por três aposentados (duas mulheres e um homem) e uma professora em final de carreira. A outra era composta por estudantes universitários e jovens profissionais que utilizavam ou iriam utilizar a língua inglesa em sua carreira e estavam em um nível pré-intermediário de inglês. Assumi o papel de professora dessas duas turmas em junho de 2002 e tive de aprender a aplicar a metodologia adotada pela escola, que se diferencia pela utilização de alguns conceitos da Programação Neurolingüística (PNL) aliados a Estratégias de Aprendizagem de Línguas ².

Entretanto, embora eu utilizasse os mesmos princípios metodológicos em ambas as turmas, existiam entre elas diferenças que ultrapassavam a idade e o estágio de aprendizado da língua. Dentre as minhas observações iniciais, ainda sem método em mente, destaco quatro aspectos que me chamavam a atenção na turma dos mais velhos:

a) a socialização – os alunos tornavam-se amigos uns dos outros, mantinham contato fora da escola, procuravam passar o conteúdo trabalhado ou

² OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.

avisar sobre o tema de casa ao colega que não tinha vindo à aula, trocavam *e-mails* por diversão (inclusive com a professora), tendiam mais à cooperação do que à competição nas tarefas e mostravam-se mais solidários à professora, tentando ajudar o andamento da aula – por exemplo, quando um aluno fugia do assunto, fazia perguntas não pertinentes ao tema em estudo, os outros tendiam a trazê-lo de volta à pauta;

b) a afetuosidade – não raro, traziam algo para dividir com os colegas (doces, livros, piadas), tentavam avisar com antecedência e desculpavam-se quando não poderiam ir à aula, faziam mais comentários sobre seus interesses pessoais, suas opiniões, sua vida privada e seus sentimentos em relação ao estudo de inglês, demonstravam mais carinho para com a professora – elogios, agradecimentos, interesse pela vida particular, gentilezas (apagar o quadro, carregar os livros), convites para festas e viagens com a turma;

c) o ritmo – a aula parecia ter um ritmo mais lento do que na turma dos jovens, pois cada unidade do livro demorava mais para ser cumprida; gastava-se mais tempo praticando cada conteúdo, variando o tipo de exercício; as atividades eram realizadas mais lentamente, mas com mais empenho e satisfação;

d) as crenças negativas – eram comuns nas suas falas manifestações de crenças negativas em relação a eles mesmos; ouvia-se com frequência expressões como “os adolescentes aprendem muito mais rápido”, “minha pronúncia é péssima”, “daqui há 10 anos pode ser que eu aprenda a falar inglês”, “nunca consigo dizer isso do jeito certo”, ou “a professora está querendo demais de nós”.

Parecia haver uma ligação entre os dois primeiros itens: a socialização poderia favorecer as manifestações de afetuosidade e vice-versa. Também parecia haver alguma ligação entre os dois últimos itens. Talvez fosse possível

que, por gastarem mais tempo no estudo de um mesmo conteúdo, eles acreditassem que eram aprendizes piores do que os estudantes mais jovens. Entretanto, a percepção que eu tinha deles era de que se tratava de um grupo de ótimos alunos, que apresentavam um desempenho compatível com o tempo que estavam dedicando ao estudo. Demonstravam também mais responsabilidade e comprometimento com os temas de casa do que os estudantes mais jovens. Por que eles não compartilhavam da minha opinião? Por que não sabiam que eram tão bons? Se a resposta residia na existência de um preconceito generalizado quanto à capacidade dos alunos nessa faixa etária, por que eles compartilhavam desse preconceito? E o mais importante: o que fazer para mudar essa situação?

Enquanto refletia sobre tais questões, persisti na tentativa de fazê-los enxergar suas próprias qualidades, mas percebi que crenças são difíceis de mudar, apesar da metodologia da escola incluir o uso de princípios da Programação Neurolingüística com o objetivo de minimizar os efeitos de emoções negativas e desenvolver sentimentos e crenças positivos. Perguntei-me o que aconteceria se esses alunos estivessem em outra escola, cuja metodologia não levasse em consideração fatores afetivos, cujos colegas fossem mais jovens, cujo professor não percebesse os indícios de crenças negativas ou duvidasse da capacidade desses estudantes. Apesar de meus alunos estarem em um ambiente que se propunha propício ao desenvolvimento de crenças positivas, os indícios negativos permaneciam, em menor grau, é verdade, devido também ao meu esforço, mas não o suficiente para mudar a idéia de que os mais jovens eram melhores. Por que, então, eles continuavam vindo às aulas? Qual seria a motivação que levava esses alunos a persistirem no estudo da língua apesar de suas crenças negativas quanto à sua própria capacidade? E qual influência essa motivação teria sobre o ritmo de aprendizado? Estaria este de fato ligado à capacidade dos alunos? Aliás, o que esses alunos queriam aprender, quais eram

seus objetivos com o estudo de inglês? Descobrir as respostas para tais questionamentos parecia-me fundamental, pois poderiam indicar as características que diferenciam essa faixa etária das demais. Compreender os alunos é, sem dúvida, o primeiro passo para descobrir quais os melhores procedimentos que o professor deve adotar com eles.

As pessoas com cerca de cinquenta anos ou mais costumam ter muitas experiências em comum com relação a formas de ensino. Provavelmente freqüentaram escolas rígidas quanto à cobrança em testes de conhecimento e a maioria deve ter estudado alguma língua estrangeira no período escolar. Porém, os métodos de ensino da época ainda não contemplavam o uso comunicativo da língua, nem dispunham dos recursos audiovisuais sofisticados que temos hoje, o que pode explicar que alguns deles até saibam ler em uma língua estrangeira, mas não consigam conversar com boa fluência. Quando viram um aparelho de fita cassete pela primeira vez, já eram adultos. Na época em que essas pessoas estudaram um idioma estrangeiro, sua única fonte de língua falada era a professora que, por sua vez, também não deve ter tido acesso a outro recurso que não fosse a sua própria professora. Talvez seja possível admitir que o acesso limitado à língua falada durante o período escolar cause dificuldades de pronúncia e comunicação oral, mas considero um engano associar tais dificuldades a limitações na capacidade de aprendizado. Entretanto, é exatamente o que os próprios alunos fazem. Como os resultados da pesquisa posteriormente indicaram, eles não acreditam que seu inglês possa ser “bom” enquanto sua pronúncia for “ruim”, e embora não tenham uma idéia clara do que seja ter um “bom inglês”, têm esperança de “chegar lá”. Essa esperança está na base do conjunto de motivações que os mantém freqüentando as aulas, porém parecem acreditar que atingirão esse objetivo um pouco mais lentamente do que os estudantes mais jovens.

Um dos meus argumentos neste trabalho é que, ao contrário do que se possa supor, o ritmo de aula mais lento não é determinado por alguma limitação na capacidade dos alunos, mas sim por seus objetivos. Esses alunos não costumam ter pressa de aprender a língua. Estudar, para eles, já é um fim em si mesmo, prazeroso e desafiador, e freqüentar uma escola proporciona ainda oportunidades de socialização e trocas afetivas. Além disso, há também interesse genuíno por essa língua que é útil na hora de viajar, ir ao cinema, ouvir músicas, navegar na Internet. Eles estudam para unir o útil ao agradável. Encontram prazer tanto no processo quanto no resultado final do aprendizado. Não é de admirar que eu tenha me sentido melhor como professora desses alunos, que gostam mais da aula, que aproveitam o tempo de forma mais prazerosa e que valorizam mais cada passo que dão no aprendizado. Isso torna a convivência mais satisfatória para alunos e professor. Como a velocidade de aprendizado é menos prioritária do que entre os estudantes mais jovens, que costumam ter urgência em aprender por motivos profissionais, o ritmo da turma torna-se mais relaxado e, portanto, mais lento. Some-se a isso a crença ditada pelo senso comum de que aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos e talvez seja possível começar a traçar as origens dos pensamentos de um grupo de estudantes quinquagenários ou sexagenários que se consideram menos capazes do que os mais jovens.

Foi por não concordar com esse pensamento que me senti motivada a realizar esta pesquisa. Resolvi, então, adotar na redação deste trabalho um tom pessoal, porque me sinto narrando uma história com a qual estou emocionalmente envolvida. Por causa dessa falta de distanciamento, não foi possível analisar a mim mesma enquanto professora da turma em questão, mas o leitor deste texto pode ter acesso às minhas formas de pensar, agir e sentir, de forma indireta, através da interpretação que dou aos dados dos estudantes

investigados. A tese que pretendo demonstrar é que os alunos de meia-idade devem receber um tratamento afetivo específico para que a motivação de estudar seja mantida e o aprendizado ocorra de maneira mais eficiente e prazerosa.

1.2 Objetivo

Mapear as dimensões afetivas (emoção, atitude e crença) de estudantes de meia-idade através de seu discurso e de seu comportamento em um ambiente de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira no qual se utiliza uma metodologia de ensino que leva em consideração essas dimensões, visando estabelecer uma conexão entre afeto e motivação para a aprendizagem.

1.3 Questões Norteadoras

1. Podem os alunos de meia-idade ser agrupados com adultos jovens ou idosos?
2. O que os diferencia dos estudantes jovens e dos estudantes de terceira idade?
3. Quais são suas motivações para estudar inglês?
4. Como sentem-se em aula?
5. O que pensam de si mesmos, da língua e da escola?
6. Como foram suas experiências prévias com o ensino e qual a relação destas com suas crenças atuais?

1.4 Delimitação do Estudo

Na área de Estudos da Linguagem, este trabalho insere-se como uma pesquisa sobre o ensino de inglês enquanto língua estrangeira. A maioria das análises e conclusões deste estudo aplicam-se, por extensão, a outras línguas

estrangeiras. A pesquisa estende-se de junho de 2002 a novembro de 2004 em uma escola particular de inglês de Porto Alegre.

Meu foco não visa à metodologia de ensino nem aos efeitos da aprendizagem sobre o desempenho lingüístico dos alunos (que podem ser abordados por outros pesquisadores), mas sim aos aspectos afetivos que influenciam a motivação de aprender na faixa etária em questão. Minhas conclusões baseiam-se em resultados obtidos em estudos de outros autores e em minhas próprias observações empíricas.

1.5 Justificativas da Pesquisa

A relevância deste estudo para o Curso de Pós-graduação em Letras da UFRGS encontra-se na atual escassez de pesquisas que envolvam o ensino de língua estrangeira para alunos de meia-idade. Espero que este trabalho possa despertar o interesse de outros pesquisadores em investigar essa área ainda pouco estudada.

Esta pesquisa pode também servir como mais uma fonte de leitura de apoio para futuros graduados em língua estrangeira que pretendem entrar no mercado de trabalho como professores de adultos mais velhos do que eles. O curso de Letras ainda não contempla a formação para o ensino diferenciado por faixa etária. Embora o mercado de ensino para adultos acima de cinquenta anos esteja em expansão, ainda há poucas pesquisas específicas sobre o assunto que apontem os melhores procedimentos de ensino a serem adotados com esses alunos, com base nas diferenças entre esse público-alvo e os demais. É uma parte dessa lacuna que minha investigação pretende cobrir.

1.6 Definição de Termos

Para evitar dúvidas, esclareço a seguir alguns termos relevantes para esta pesquisa, conforme o uso que farei deles ao longo do trabalho.

a) *Aquisição e aprendizado (ou aprendizagem).*

Embora alguns pesquisadores considerem esses termos como referentes a processos diversos, utilizo-os aqui como sinônimos, conforme Smith (1994:11).

b) *Segunda língua e língua estrangeira.*

Considero um aprendiz de segunda língua aquela pessoa que se encontra em um regime de imersão, seja em ambiente escolar, em casa ou no trabalho. É o caso dos imigrantes, dos estudantes de escolas com programa de imersão, das comunidades onde se fala duas línguas. Considero um aprendiz de língua estrangeira aquela pessoa que estuda uma língua diferente da sua língua materna na escola, em seu próprio país, sem programa de imersão. Faço essa distinção devido às diferenças entre os materiais didáticos destinados a esses dois tipos de público-alvo. Entretanto, neste trabalho, como só trato de ensino de língua estrangeira, eventualmente utilizo “uma segunda língua” como um termo genérico, sinônimo de “uma outra língua”, “uma nova língua”, ou seja, uma língua diferente da língua materna.

c) *Idoso, em idade avançada, da terceira idade, de meia-idade, maduro, quinquagenário, sexagenário.*

Nenhum termo relacionado com idade cronológica parece ser o mais adequado para os participantes desta pesquisa, mas a escolha de uma

denominação se faz necessária. Os três primeiros termos foram recusados pelos próprios estudantes, que não se consideram idosos (e realmente não o são), nem querem ser categorizados como pertencentes à terceira idade ou em idade avançada. Preferem o termo *idade mediana*. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera idosa a pessoa acima de 65 anos, enquanto Morandi (2002), que realizou um estudo com alunos de língua estrangeira de 46 a 80 anos de idade, sendo a grande maioria de 55 a 70 anos, aponta como adultos em idade avançada “aquelas pessoas que encerraram sua vida profissional ativa e que modificam suas rotinas em função da idade, muitas vezes por limitações físicas” (Morandi, 2002:9). Esse também não é o caso dos estudantes desta pesquisa. Portanto, a rejeição dos próprios alunos quanto a essa categorização está correta. Eles têm entre 45 e 68 anos de idade (apenas três anos acima do que a OMS considera como o início da terceira idade), já trabalharam a maior parte dos anos necessários para se aposentar ou já se aposentaram, e modificam suas rotinas não em função da idade ou de limitações físicas, mas por causa da aposentaria e do tempo livre que ela proporciona. Por isso, esses alunos mantêm-se ativos realizando aquilo que não tinham tempo ou dinheiro para fazer na juventude. São pessoas capazes física e intelectualmente, com paciência e disposição para aprender. Assim, optei por chamá-los de *maduros*, ou de *meia-idade*, coadunando-me com a nomenclatura mais corrente na literatura – que se refere a pessoas entre 40 e 65 anos de idade. Eventualmente, utilizo os termos *qüinquagenários* ou *sexagenários*, embora reconheça que têm uma aplicação apenas cronológica.

d) *Aprendiz, aluno e estudante.*

Utilizo *aluno* e *estudante* como sinônimos, mas percebo uma distinção entre esses dois termos e *aprendiz*. Associo *estudante* e *aluno* a *estudo*.

Estudantes ou alunos de inglês são pessoas que estudam essa língua. Porém, estudar é um processo que pode ou não levar à aprendizagem, que é o resultado esperado do processo de estudo. É ao resultado desse processo que associo *aprendiz*. A aprendizagem pode ou não advir do estudo, mas considero como um aprendiz de inglês aquela pessoa que está aprendendo inglês, independente da forma como o faz. Por isso, neste estudo, “bom aluno” refere-se àquele que estuda o máximo possível, que se esforça para aprender, que faz os temas de casa, que procura os recursos de aprendizagem disponíveis, que despense tempo e energia suficientes para a prática da língua. “Bom aprendiz” é aquele que aprende o mais fácil e rápido possível com o menor esforço porque usa as estratégias de aprendizagem mais adequadas. Um bom aluno pode ser um aprendiz limitado por usar estratégias de aprendizagem inadequadas sem se dar conta.

1.7 Organização do Estudo

No próximo capítulo, há uma revisão da bibliografia relevante para o presente estudo. Início reportando-me a estudos de neurociência e de aquisição de segunda língua, que demonstram que os primeiros anos de vida são de fato os mais propícios para a aquisição lingüística, mas isso não significa que o envelhecimento impossibilite a aprendizagem. Demonstrado que vale a pena ensinar adultos de meia-idade, discuto então os fatores afetivos em jogo nesse processo, revelando os argumentos de vários autores em favor da importância desses fatores para o aprendizado. Apresento também os aspectos mais relevantes da Programação Neurolingüística e das Estratégias de Aprendizagem de Línguas, que estão na base da metodologia de ensino utilizada na escola sob investigação, contemplando justamente os fatores afetivos que podem ser

utilizados em favor de um aprendizado mais eficiente e prazeroso. Finalizo revisando as teorias de Bakhtin e de Vygotsky utilizadas na interpretação dos dados.

No capítulo subsequente, a metodologia de pesquisa é explicitada e, no seguinte, a pesquisa realizada é apresentada, com a descrição e análise dos resultados obtidos. Na conclusão, relato as dificuldades encontradas ao longo da pesquisa, retomo as questões da introdução e proponho algumas recomendações para os professores. Também apresento, em anexo, algumas sugestões de atividades de inglês compatíveis com o perfil dos alunos pesquisados.



2

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo lida com (1) a questão da idade e com (2) os aspectos afetivos investigados, além de apresentar (3) os princípios nos quais se baseia a metodologia da escola a fim de favorecer a dimensão afetiva e (4) os fundamentos teóricos através dos quais os dados são interpretados.

2.1 A Questão da Idade

A crença popular dita que aprender se torna mais difícil com o passar dos anos. No entanto, parece ser equivocada a idéia de que a idade é inversamente proporcional à capacidade de aprendizado. O conhecimento que se tem até o momento sobre o desenvolvimento cerebral do ser humano³ não deixa dúvidas de que a primeira década de vida é de fato a mais importante para a criação e a manutenção dos neurônios (células cerebrais) e suas sinapses (conexões entre os

³ Ver SHORE, Rima. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Trad.: Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

MORA, Francisco. *Continuum: como funciona o cérebro?* Trad.: Maria Regina Borges-Osório. Porto Alegre: Artmed, 2004.

neurônios), como explica Shore (2000). Até pouco tempo atrás, acreditava-se que os neurônios que se degeneravam ou morriam ao longo da vida nunca mais poderiam ser recuperados. Portanto, o cérebro ficaria menos eficiente com o passar do tempo. Porém, já há pesquisas hoje que apontam para a possibilidade de recuperação natural ou induzida dos neurônios na idade mediana ou avançada.

Na verdade, sinapses podem ser criadas e desfeitas também na idade adulta, embora sua quantidade mantenha-se praticamente inalterada desde o início da adolescência. O mesmo acontece com o número de neurônios, “existe a produção de novos neurônios no cérebro adulto e idoso” (Mora, 2004:150). Ao final da vida, o cérebro costuma ser apenas 10% menos denso, o que por si só não implica decréscimo de capacidade mental.

À medida que se instaura o processo de morte neuronal emergem sistemas compensatórios. Assim, entram em ação os mecanismos que consistem em aumentar a velocidade de recaptção e liberação do neurotransmissor pelos mesmos neurônios que ainda permanecem intactos. (Mora, 2004:151)

Além disso, a idade também traz consigo sabedoria sobre a vida e sobre si mesmo, permitindo o uso mais extensivo e adequado de estratégias de compensação das perdas. Se, por um lado, a maior queixa dos aprendizes mais velhos, os problemas de memória (Berti et al., 1998:184), podem prejudicar a aprendizagem, por outro lado, o autoconhecimento pode ser de grande ajuda (Fontana et al., 1994:79).

Portanto, o cérebro de uma pessoa de sessenta ou setenta anos pode ser, mas não necessariamente é, menos denso e menos capaz do que o de um jovem de vinte anos. Quanto à *qualidade* dessas células e conexões, não há respostas

definitivas que se apliquem a todas as pessoas, mas as evidências empíricas não deixam dúvidas sobre a capacidade criativa de idosos que se mantêm produtivos até o final da vida, desde artistas e cientistas reconhecidos até os bem menos famosos em nossas próprias famílias, que aprendem a ler ou passam no vestibular após uma vida inteira de trabalho braçal.

Envelhecimento físico e mental não andam necessariamente juntos. As alterações físicas, psicológicas e sociais, que são naturais e gradativas, podem ocorrer em idade mais precoce ou mais avançada e em maior ou menor grau, de acordo com as características genéticas e, principalmente, o modo de vida de cada pessoa (Zimmerman, 2000:21). Mesmo assim, por mais limitadoras que sejam as mudanças do corpo, o cérebro pode continuar ativo, a memória vívida e o desejo de saber presente.

O foco do presente estudo está no aprendizado de línguas estrangeiras, que é justamente uma área na qual a faixa etária faz diferença. Não se tem notícia de uma criança que não tenha adquirido pelo menos uma língua (nem que seja a linguagem dos sinais). Aprender a língua materna parece mais fácil e rápido do que aprender uma outra língua. Após apenas três anos de exposição a um conjunto limitado (tanto em relação ao vocabulário quanto aos usos gramaticais) de exemplos da sua primeira língua, uma criança de três anos de idade é capaz de produzir noventa por cento de suas sentenças de forma gramaticalmente correta. Trata-se de um trabalho hercúleo que os bebês levam a cabo com sucesso. É cada vez mais evidente que o cérebro humano é geneticamente capacitado para desenvolver a linguagem no início da vida, bastando que a criança seja exposta a uma língua natural através da interação humana.

Estudos sobre a aquisição de segunda língua possuem argumentos fortes em favor de que o fator idade tem uma influência decisiva sobre o sotaque.

Asher e García (1982:6) pesquisaram imigrantes cubanos que moravam nos Estados Unidos e descobriram que sessenta e oito por cento (68%) daqueles que imigraram antes dos seis anos de idade tinham uma pronúncia quase idêntica à dos estadunidenses locais e nenhum deles apresentava sotaque característico de estrangeiro. Já entre aqueles que imigraram dos sete aos doze anos de idade, esse número diminuía para quarenta e um por cento (41%), e entre aqueles que imigraram após os doze anos, o número baixava para somente sete por cento (7%). Além disso, sessenta e seis por cento (66%) deles apresentavam um sotaque de estrangeiro carregado. É muito improvável a aquisição do sotaque de falante nativo quando o aprendizado começa após a puberdade (Ellis, 1994:201). Portanto, para ter uma pronúncia similar àquela dos falantes nativos, é ideal iniciar a aquisição antes dos seis anos de idade, empreitada improvável quando se trata de língua estrangeira.

Outros estudos mostram que não apenas a pronúncia, que é uma habilidade de produção, mas também a percepção dos sons, que é uma habilidade de recepção, é definida bem cedo na vida. Ao nascer, os bebês são capazes de distinguir uma enorme variedade de contrastes fonéticos mesmo quando os ouvem pela primeira vez. Porém, essa capacidade diminui aos dez ou doze meses de idade para as consoantes (Werker, Tees, 1984:49-63) e aos seis meses para as vogais (Kuhl, 1992:606-608). Isso acontece porque a exposição a uma língua materna específica altera a percepção sonora, fazendo com que a pessoa deixe de prestar atenção aos contrastes fonéticos que não pertençam à sua língua. Por exemplo, os japoneses não distinguem os sons de /r/ e /l/, enquanto os franceses não distinguem vogais curtas de longas. Portanto, a exposição precoce a mais de uma língua permite manter a percepção dos fonemas dessas línguas e, conseqüentemente, favorecer sua pronúncia. Jensen (1998) afirma que, até a puberdade, é possível aprender uma outra língua sem ficar com um

sotaque característico de estrangeiro porque os neurônios e sinapses estão disponíveis para a aquisição das nuances de pronúncia mais sutis.

Portanto, parece natural que as pessoas de mais idade enfrentem maiores dificuldades com a pronúncia quando iniciam o estudo de uma língua estrangeira, uma vez que não tenham sido expostas aos sons de outras línguas na infância, pois sua percepção fonética torna-se sintonizada somente com os fonemas pertencentes à sua língua materna. Porém, o aprendizado de uma língua não se resume à fonologia.

Além da pronúncia, a idade também é um fator que influencia a velocidade de aquisição e a proficiência atingida em uma segunda língua.

Período crítico. Período sensível. Janela de oportunidade. Seja como for que preferir chamá-la, existe uma idade de ouro para adquirir proficiência em falar, entender, ler e escrever que pode – mas nunca deveria – ser desperdiçada e que pode direcionar decisões importantes para as crianças e para os pais.⁴ (Diamond, Hopson, 1998:197)

Esse argumento encontra apoio científico no fato de que a puberdade traz de fato mudanças significativas para o cérebro, diminuindo sua plasticidade e quantidade de sinapses. Krashen (*et al.*, 1982:161) explica que os adultos passam pelos estágios iniciais de desenvolvimento sintático e morfológico mais rápido do que as crianças; e que aqueles que iniciam a exposição natural a uma segunda língua na infância geralmente adquirem maior proficiência nessa língua do que aqueles que iniciam na idade adulta. Ou seja, as crianças aprendem uma segunda língua mais lentamente, mas atingem um nível de proficiência maior a longo prazo. Entretanto, essa diferença no nível final de proficiência não é

⁴Tradução minha de: “Critical period. Sensitive period. Window of opportunity. Whatever you choose to call it, there is a golden age for acquiring proficiency in speaking, understanding, reading, and writing that can – but should never be – wasted and can guide important choices for children and parents”.

suficiente para indicar que não vale a pena estudar uma língua estrangeira depois de adulto. Os exemplos bem sucedidos da vida real são inúmeros. Suspeita-se que, após a puberdade, a aquisição ficaria a cargo de mecanismos gerais de aprendizado, ou seja, um adulto aprenderia uma língua através dos mesmos mecanismos que usaria para aprender outras matérias, o que em si não representa impedimento.

Parece evidente que o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira encaixa-se no mote “quanto mais cedo melhor” tanto para a pronúncia quanto para o nível de proficiência atingida, mas isso só se aplica se o “cedo” for em algum ponto anterior ao final da adolescência. Após essa idade, mesmo que seja através da utilização de mecanismos cerebrais não específicos para a aquisição lingüística, é perfeitamente possível aprender uma língua (eu mesma só comecei aos 19 anos, muito depois do período crítico). Também a aptidão para o aprendizado de uma língua estrangeira varia de pessoa para pessoa, independentemente de sua idade.

Segundo Berti (et al., 1998:168), sabe-se pouco sobre a relação entre envelhecimento e cognição, mas parece ocorrer nesse plano o mesmo tipo de processo que ocorre no nível orgânico, ou seja, tanto perdas quanto ganhos.

A capacidade de aprender na adulez avançada é predominantemente qualitativa, ou seja, ocorre compreensão, são feitas associações, análises, avaliações, extraídas conclusões, etc.; os aspectos quantitativos da aprendizagem (quantidade de conteúdo aprendido, retenção, rapidez de raciocínio e de realização de tarefas, facilidade para organizar dados fornecidos sem critérios de seqüenciamento e objetivos claros) parecem estar presentes com menos intensidade. (Fontana et al., 1994:80)

Morandi (2002:30) sugere que a aprendizagem é possível na idade avançada, mas é importante que o professor, de posse das informações a cerca da existência do período crítico, pense em reduzir suas expectativas quanto aos resultados de seus alunos e tenha em mente que seus objetivos são manter a mente ocupada e socializar-se. Porém, no presente estudo, a intenção é mostrar que os alunos de meia-idade partilham desses objetivos (mente ocupada e socialização), mas seu interesse primordial é o aprendizado da língua. Também postulo que não há razão para subestimar sua capacidade nem para reduzir expectativas em relação ao resultado de seu desempenho final. Assim como há motivo suficiente para ensinar uma língua estrangeira a jovens de vinte ou trinta anos, também há para os que já passaram dos cinquenta ou sessenta, desde que as condições necessárias sejam providenciadas. Esta investigação ocupa-se com as necessidades que os estudantes de meia-idade têm de diferente dos mais jovens em relação ao domínio afetivo, como discutirei na próxima seção.

2.2 O Domínio Afetivo

Neste estudo, utilizo o termo *afeto* como equivalente para o termo em inglês *affect*, que designa “emoções, sentimentos, humores ou atitudes que condicionam o comportamento”⁵, segundo Arnold e Brown (1999:1). Para os autores, existem pelo menos duas razões para se estudar a influência desses fatores sobre o aprendizado de línguas. Primeiro, somente atentando para os aspectos afetivos do aprendizado, pode o professor superar problemas decorrentes de emoções negativas e criar reações mais positivas e facilitadoras da aprendizagem. Ansiedade, medo, estresse podem comprometer o potencial do

⁵ Tradução minha de: “emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour”

aprendiz, inclusive prejudicando o funcionamento apropriado da memória. A segunda razão é que o professor de língua estrangeira é também um educador, como um professor de qualquer outra disciplina; e ensinar uma língua não é apenas transmitir informação. Uma aula de língua que objetiva a interação genuína certamente tem de abrir espaço para lidar com questões afetivas (Arnold, Brown, 1999:3).

Embora aprender e usar uma língua dependam da interação com as outras pessoas, o processo de aquisição sofre a influência de vários traços individuais de personalidade. O modo como enxergamos a nós mesmos e as nossas capacidades pode facilitar ou prejudicar o aprendizado (Arnold, Brown, 1999:8). A ansiedade, por exemplo, provoca nervosismo e medo, levando a um desempenho ruim, que cria mais ansiedade e um desempenho ainda pior. Além disso, a ansiedade está intimamente ligada à preocupação, que desperdiça energia que deveria estar sendo utilizada pela memória (Arnold, Brown, 1999:9). Morandi (2002:21) afirma que a ansiedade advém principalmente das limitações da habilidade lingüística do estudante que resultam em dificuldades de comunicação. Além disso, o desempenho precário na língua estrangeira pode ameaçar o conceito que o indivíduo tem de si mesmo, afetando sua auto-estima e levando-o a ficar mais reservado, sentir medo ou pânico.

Inibição e introversão também podem afetar o aprendizado na medida em que bloqueiam ou diminuem a iniciativa de correr riscos, mesmo diante da possibilidade, ou até mesmo probabilidade, de errar e parecer menos inteligente frente aos colegas. Entretanto, a prática de uma língua que ainda não se domina envolve pequenos riscos que um adulto parece estar menos disposto a correr do que uma criança, que tem menos noção de ridículo e menos medo do desconforto de errar. Especialmente na idade adulta, depois de ter adquirido a certeza de que domina inteiramente uma língua, pode se tornar difícil encarar o

fato de não saber comunicar suas idéias em uma outra por falta de conhecimento lingüístico. Saber conviver com esse tipo de frustração é muito útil para o estudante de línguas. Porém, no caso dos adultos mais velhos, a sensação de estar passando vergonha na frente dos colegas é diminuída ou até eliminada se a turma for composta apenas por adultos maduros, pois diante de seus pares, os introvertidos sentem-se mais a vontade e engajam-se nas atividades de comunicação oral de forma mais espontânea, favorecendo a autoconfiança e a integração do grupo. Morandi (2002:24) afirma que esses alunos costumam se sentir constrangidos diante de colegas mais jovens por causa de suas dificuldades de pronúncia e raciocínio. Além disso, também há uma grande diferença de interesses por tipos de música, vídeo e outros materiais didáticos.

Outro fator individual muito importante para o aprendizado de uma segunda língua é a auto-estima. Quanto melhor for a avaliação que o aluno fizer de seu valor próprio enquanto aprendiz, melhor para o aprendizado. O aluno que confia na sua capacidade de realização de um objetivo aumenta suas chances, pois a probabilidade de desistir no meio do caminho será menor. O professor pode e deve ajudar na construção da auto-estima do aluno e, principalmente, na sua manutenção. Um ambiente escolar que promova a sensação de segurança, onde o professor estimula o progresso do aprendizado ao mesmo tempo em que demonstra se importar com o aluno, favorece a confiança do estudante nas suas próprias habilidades. Isso é particularmente importante no caso dos estudantes mais velhos. Morandi (2002:20) aponta que é importante refletir sobre as formas de avaliação de desempenho desses alunos, para não ameaçar a auto-estima e diminuir a motivação a ponto de o aluno se julgar incapaz de aprender.

Antes mesmo de acreditar que *pode*, porém, o aluno tem de *querer* aprender, ter um bom motivo para dedicar seu tempo e energia no processo. Trata-se de motivação – um despertar cognitivo e emocional que gera uma

decisão consciente para agir e que dá início a um período de esforço intelectual e/ou físico com o intuito de atingir um objetivo previamente estabelecido (Williams, Burden, 1997:120). Portanto, a motivação tem três estágios: (1) razões para agir, (2) decisão de fazê-lo e (3) persistência, manutenção do esforço (Williams, Burden, 1997:121). Os estudantes mais velhos costumam destacar-se nesse terceiro estágio (Fontana et al., 1994:77).

Não há dúvida de que as razões do aprendiz para tentar adquirir uma língua têm um papel importante na aquisição, mas o cerne da questão é o quê exatamente cria essas razões (Arnold, Brown, 1999:13). Gardner e Lambert (1972) argumentam que a motivação dos aprendizes pode ser de duas naturezas: integradora ou instrumental. O aprendiz pode desejar fazer parte da outra comunidade lingüística, integrar-se a ela, ou pode precisar da língua como instrumento para atingir algum objetivo, que pode ser profissional, por exemplo. Segundo esses autores, o desejo de integração “sustenta a longo prazo o esforço necessário para obter o domínio de uma segunda língua”⁶ (Gardner, Lambert, 1972:16). Entretanto, “aparentemente, quando há uma necessidade vital de dominar uma segunda língua, a abordagem instrumental é muito eficaz, talvez mais do que a integradora”⁷ (Gardner, Lambert, 1972:130).⁸ Portanto, essas duas motivações podem ser complementares, não contraditórias.

Há também uma outra categorização que divide motivação em intrínseca e extrínseca. Muitas das nossas ações são provavelmente iniciadas por uma mistura desses dois tipos de motivação (Williams, Burden, 1997:123). Quando o aluno realiza uma atividade com o objetivo de ganhar algo externo à própria

⁶ Tradução minha de: “sustain the long-term effort needed to master a second language”.

⁷ Tradução minha de: “apparently when there is a vital need to master a second language, the instrumental approach is very effective, perhaps more so than the integrative”.

⁸ Esse foi meu caso enquanto aprendiz de inglês. Comecei na universidade, aos 19 anos. Meu esforço não se calçou em razões integradoras, mas sim na necessidade de sucesso acadêmico, que foi para mim motivo suficiente para fazer grandes esforços por longos cinco anos.

tarifa, como passar de ano ou ser promovido na empresa em que trabalha, sua motivação é considerada extrínseca. Ao contrário, quando a realização da atividade gera interesse e satisfação por si só, a motivação é intrínseca. O que o professor tem em mente quando aplica um exercício qualquer é quase sempre promover a aprendizagem, mas o aluno pode objetivar prêmios externos ao aprendizado, como um elogio do professor ou uma boa nota. Segundo Arnold e Brown (1999:14), embora motivações extrínsecas possam vir a ser benéficas, principalmente nos primeiros estágios, o aluno ganha mais quando “aprender” é seu prêmio desejado. Quando o estudante encontra no aprendizado premiação suficiente por seu esforço, é mais provável que desenvolva autonomia em relação a estímulos externos e se esforce mais para adquirir a competência lingüística que objetiva alcançar.

No caso dos estudantes de meia-idade e idade avançada, é preciso levar em consideração que eles podem não ter nenhuma necessidade profissional ou acadêmica (motivação instrumental) para aprender inglês, nem desejar um contato muito prolongado com as culturas ou com os integrantes de comunidades falantes de inglês (motivação integradora), tampouco precisam passar de ano ou obter recompensas da professora (motivação extrínseca). Suas razões parecem ser de quatro tipos: intrínsecas, existenciais, utilitárias e sociais. A motivação intrínseca está relacionada com o prazer de aprender, o interesse pela língua inglesa ou pelas línguas estrangeiras em geral e o desafio mental que o estudo pode proporcionar. Fontana (et. al., 1994:78) aponta que os aprendizes mais velhos possuem ainda uma motivação existencial, ou seja, uma motivação para viver – “aprender, comunicar-se, divertir-se, interagir afetivamente com pessoas num grupo de iguais, sintonizados num propósito comum”. Pizzolatto (1995, apud Morandi, 2002) acrescenta razões utilitárias, como o uso da língua em viagens e no computador, e aponta o desejo de socialização como a principal

motivação dos estudantes mais velhos. Porém, é sempre mais provável uma combinação de todos esses motivos. Portanto, a motivação pode tomar muitas formas, mas quanto mais forte ela for, maior a chance de sucesso na aquisição da língua (Ellis, 1994:523). Por isso, para promover o máximo de motivação, segundo Williams e Burden (1997:133-4), não basta propor atividades interessantes ou tornar as aulas divertidas, o professor deve deixar claras as suas intenções e assegurar-se de que estas foram entendidas, investir de significado as tarefas e atividades, explicar claramente como tais atividades serão úteis em outros contextos, ajudar os estudantes a adquirir controle sobre seu aprendizado e a determinar seus próprios objetivos, e promover nos alunos uma sensação de competência para realizar as tarefas de aula.

Resta saber se os objetivos do aprendiz são factíveis e estão em consonância com suas capacidades e disponibilidades práticas. A aplicação de algumas estratégias de aprendizagem pode ser útil para ajudar o aluno a determinar seus objetivos individuais de forma consciente e realista, e assim também poder contribuir com o professor para a organização do programa de ensino. Embora isso possa fazer alguns professores se sentirem um tanto desconfortáveis, tem a vantagem de deixar para os alunos um certo grau de responsabilidade pelo trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, uma maior motivação e sensação de controle sobre o próprio aprendizado (Oxford, 1990). A pesquisa de Fontana (et al., 1994:77) com estudantes de 54 a 72 anos reforça que a postura pedagógica deve ser democrática e centrada no aprendiz, pois a postura autoritária e centrada no programa produziu desconforto e sensação de dificuldade no grupo, repercutindo também no produto da aprendizagem.

Estar no controle do próprio aprendizado também envolve questões de crença. Os estudantes podem utilizar suas experiências anteriores como fonte de aprendizado, como lição sobre o que não fazer e como fazer melhor, ou podem

usá-las como justificativas para sua incapacidade supostamente intrínseca. Quando um aluno atribui uma falha sua a falta de competência, torna-se mais difícil acreditar que pode acertar na próxima vez do que quando o aluno atribui uma falha a fatores como falta de tempo para estudar ou preocupação momentânea. Tais fatores podem ser modificados pelo próprio aprendiz, pois não são externos (como azar ou opinião do professor), que estão fora do controle do estudante, tampouco internos (incompetência, falta de inteligência) que constituem características pessoais, mesmo que falsas. É mais fácil obter maior empenho de um aluno se ele acreditar que a causa de suas falhas é uma limitação de tempo (dedicação ao estudo) ao invés de uma limitação na sua própria capacidade. Os estudantes que vêem seus erros como o resultado de uma falta de habilidade e que sentem não estar no controle de suas ações tornam-se desmotivados, apresentam ansiedade e depressão, e acabam desistindo de tentar aprender (Williams, Burden, 1997:130). O aluno pode possuir todas as habilidades necessárias para desempenhar uma determinada tarefa, mas se não acreditar que é capaz de cumpri-la, é improvável que demonstre tais habilidades (Williams, Burden, 1997:129).

Ellis (1994:477-79) reforça que estudantes de línguas, principalmente os adultos, trazem para a sala de aula uma grande variedade de crenças. Essa variedade reflete as experiências prévias de cada aluno com a educação em geral e com o estudo de línguas. Por exemplo, há estudantes que acham que a melhor maneira de aprender inglês é memorizar vocabulário e regras de gramática, porque foi assim que sempre estudaram. Segundo Oxford (1999:65), as pesquisas demonstram que muitas das crenças dos aprendizes podem provocar ansiedade por não serem realistas. Por exemplo, se um aluno acredita que falar bem uma segunda língua implica ter uma pronúncia impecável e um sotaque excelente, será muito difícil evitar a frustração decorrente da demora em atingir

essa meta e a conseqüente ansiedade no desempenho de tarefas de aula. No caso dos alunos mais velhos, uma crença bastante comum é a da falta de memória.

O que na verdade existe é um mito, e parece que o velho introjeta essa imagem de demenciado, esquecido e, assim, suas condições de motivação, atenção e concentração diminuem, fazendo com que ele realmente não se lembre das coisas. Parece que para ser velho é necessário ser esquecido. O medo de não se lembrar vira uma certeza e ele acaba não aprendendo em função da sua insegurança frente às situações de aprendizagem. É a clássica frase que ouvimos: “Já estou velha para aprender, minha cabeça já não ajuda mais”. É o *medo*, a *insegurança*, a falta de motivação, a falta de confiança em si e na própria capacidade de aprender que faz com que o velho não se motive, não se concentre, não preste atenção e não armazene as informações recebidas. Por falta de hábito, aos poucos vai deixando de usar sua memória. (Zimerman, 2000:141)

Também as crenças do professor podem influenciar o que acontece em sala de aula. As crenças são mais determinantes do que o grau de conhecimento quando se trata de organizar e definir as tarefas e problemas, de planejar a aula e de tomar decisões em relação à prática de ensino (Williams, Burden, 1997:56). Se o professor acredita que os estudantes mais velhos são menos capazes do que os mais jovens, por exemplo, é bem provável que proponha tarefas menos desafiadoras, que espere menos desses alunos e acabe assim influenciando negativamente a velocidade do aprendizado. Gimenez (1994) lembra que, antes de ser professor, ele é também membro de uma comunidade e, portanto, associa sua experiência de vida pessoal e de ensino à cultura e às visões de mundo da sociedade. Por isso, em um programa de formação de professores que não considera o estudante como tabula rasa, é necessário haver oportunidades para a

reflexão sobre sua prática de ensino e sobre sua história pessoal, com o intuito de entender por que tal prática veio a ser como é (Gimenez, 1994:294).

Além disso, para Dörnyei e Malderez (1999:156-157), aquilo que ocorre *dentro* das pessoas também é influenciado pelo que acontece *entre* elas. Dentro de um grupo, os indivíduos comportam-se de maneira diferente de quando estão sozinhos, ou seja, os grupos têm vida própria, e o aprendizado sofre forte influência das propriedades do grupo, tais como estrutura, composição, coesão, normas, papéis e padrões de interação. Superada a ansiedade dos momentos iniciais de formação de um grupo, quando seus membros ainda não se conhecem bem, logo uma estrutura social é estabelecida e mantida por longo tempo. Tal coesão resulta do sentimento de aceitação entre os membros, do reconhecimento de que cada indivíduo é “um de nós” (Dörnyei, Malderez, 1999:159).

Para promover a aceitação dentro de um grupo, o professor pode começar fazendo com que cada um saiba o máximo possível sobre os outros. Além disso, há vários fatores concretos que podem ajudar, conforme Dörnyei e Malderez (1999:160): proximidade física (sentar um ao lado do outro), oportunidades de se encontrar e conversar dentro e fora da sala de aula, atividades interativas (projetos, trabalhos de grupo) nas quais o comportamento de um influencia o do outro, atividades de cooperação (que ajudam na percepção das necessidades dos outros), oportunidades de cumprimento de tarefas com o grupo inteiro, troca de experiências motivadoras e de sentimentos comuns a todos os membros.

Além de funcionar bem enquanto grupo social, uma turma de estudantes tem de alcançar sucesso naquilo que motivou sua formação: o aprendizado. Enquanto, na vida real, as pessoas se aproximam por questões de afinidade, e os grupos formam-se por conta própria, em uma escola regular, a afinidade não constitui critério para formar uma turma, o que torna fundamental o

desenvolvimento de, pelo menos, um senso de objetivo comum. Segundo Dörnyei e Malderez (1999:162), é importante que o grupo discuta e chegue a um consenso sobre seu objetivo comum. Para isso, deve-se levar em consideração as metas individuais de cada aluno (que podem variar desde divertir-se até conseguir a nota mínima necessária para passar), limitações institucionais (conteúdos programáticos, cronograma) e critérios de bom desempenho, não apenas nos testes de aula, mas em situações reais como, por exemplo, conseguir entender a letra de uma música ou o diálogo de um filme.

Iniciado o processo de desenvolvimento de coesão no grupo (por aceitação mútua) e definidos os objetivos comuns, um trabalho cooperativo pode ser empreendido e levado a cabo com sucesso. De acordo com Crandall (1999:227), o trabalho cooperativo estimula o surgimento de sentimentos que contribuem para o aprendizado de uma língua, reduzindo a ansiedade, aumentando a motivação, melhorando a auto-estima, facilitando o desenvolvimento de posturas positivas frente ao aprendizado, promovendo a autoconfiança e estimulando a perseverança. Quanto melhor for a relação entre os membros do grupo, mais fácil será conseguir que cooperem uns com os outros. Uma relação salutar não necessariamente precisa ser próxima, os estudantes não precisam ser amigos íntimos, precisam apenas se reconhecer como “tripulantes do mesmo barco” e confiar em seu “comandante”, o professor, enquanto uma figura de liderança – amigável, mas firme.

De acordo com Stevick (1999:56), algo belo e eficaz pode surgir quando o professor administra ao mesmo tempo as emoções e os propósitos dos alunos com a aprendizagem. É certo que o professor deve ser gentil, divertido e tranqüilizador, mas também é preciso ter conhecimento técnico e suprir as necessidades dos alunos conforme elas surgem. Cuidar dos propósitos sem o lado emocional é mera manipulação mecânica, enquanto administrar as emoções

descuidando dos propósitos da aprendizagem é apenas manipulação sentimental. Pizzolatto (1995, apud Morandi, 2002) investigou o ensino de língua estrangeira na terceira idade e descobriu que os alunos buscam o contato social e têm necessidade de externar emoções e problemas pessoais, por isso “a abordagem de ensino do professor, além de refletir os reais interesses dos alunos, deve conter um forte elemento de empatia” (Pizzolatto, 1995:11, apud Morandi, 2002). Fontana (et al., 1994) também fez um estudo com alunos de 54 a 72 anos de idade e propõe que

a presença de contexto pedagógico que mobilize um nível de ansiedade ótimo, associada a uma motivação abrangente e intensa e a um elevado nível de auto-estima constituem elementos determinantes na aprendizagem efetiva de inglês na adultez avançada. (Fontana et al., 1994:66)

Dentre as possibilidades de pesquisa do domínio afetivo, no presente estudo, os fatores afetivos investigados são *crenças*, *atitudes* e *emoções*. Na concepção de Chacón (2003), as *crenças* (conscientes ou inconscientes) de alunos e professores advêm de experiências e de conhecimentos subjetivos implícitos. São nossas verdades pessoais incontestáveis, mesmo que fantasiosas. No caso dos estudantes de línguas, as crenças podem ser classificadas em: (1) crenças sobre si mesmo, (2) sobre a língua, (3) sobre o ensino da língua e (4) sobre o contexto social no qual o ensino acontece.

Atitude é “uma predisposição avaliativa (isto é, positiva ou negativa) que determina as intenções pessoais e influi no comportamento” (Chacón, 2003:21); por exemplo, curiosidade, interesse pelo idioma e por sua aprendizagem, satisfação, apreço e valorização da língua. As atitudes podem predispor os alunos a fazer esforço para aprender ou a não fazer. Além disso, os aprendizes

bem sucedidos que têm atitudes positivas tendem a reforçá-las, ou seja, atitudes podem ser modificadas através da experiência (Ellis, 1994:199-200). Embora às vezes não pareça muito clara a distância conceitual entre crenças e atitudes, neste trabalho resolvi manter essa distinção por uma questão de organização dos dados colhidos dos alunos.

As *emoções*, por sua vez, “surgem como resposta a um acontecimento, interno ou externo, que possui uma carga de significado positiva ou negativa para o indivíduo” (Chacón, 2003:22). Reações emocionais podem variar em sua intensidade, mas quando a resposta de uma emoção negativa alcança o nível do pânico, “todo o processamento do estudante fica detido” (Chacón, 2003:58). Reações emocionais (positivas ou negativas) sucedem um evento no qual as expectativas dos alunos (que resultam de suas crenças) não se confirmam na realidade, “devendo ser possível rastrear (e localizar) as reações afetivas a partir das crenças e das expectativas que as originam” (Chacón, 2003:37).

Emoções, atitudes e crenças têm uma relação cíclica:

Por um lado, a experiência do estudante ao aprender (...) provoca diferentes reações e influi na formação de suas crenças. Por outro, as crenças defendidas pelo sujeito têm uma consequência direta em seu comportamento em situações de aprendizagem e em sua capacidade de aprender. (Chacón, 2003:23)

Quando um aluno tem uma determinada crença sobre como o ensino deve ser, apresentará resistência (atitude negativa) diante de outra abordagem, resultando em reações emocionais negativas. É importante propor intervenções que ajudem os alunos a saírem do estado de bloqueio e desenvolverem habilidades como controle dos impulsos e fobias, autoconsciência, motivação, entusiasmo, perseverança, empatia, agilidade mental e atenção (Chacón,

2003:25). Crenças, atitudes e emoções, portanto, podem diminuir a motivação, inibindo principalmente o terceiro estágio, o da persistência, e bloquear o processo de aprendizagem. Para tentar impedir que isso aconteça, a escola investigada faz uso de Estratégias de Aprendizagem e de PNL.

2.3 O Contexto Educacional da Pesquisa

Como mencionei na introdução, a escola utiliza uma metodologia de ensino que se diferencia pela adoção de Estratégias de Aprendizagem de Línguas aliadas a princípios da Programação Neurolingüística, com o objetivo de favorecer o aprendizado através da manutenção da motivação. Apresento, então, de forma sucinta, as Estratégias de Aprendizagem, com ênfase nas estratégias afetivas, e alguns princípios da PNL que envolvem fatores afetivos.

2.3.1 Estratégias de Aprendizagem

Segundo Oxford (1990), ao conceito de “estratégia” costumamos associar a idéia de planejamento consciente voltado para um objetivo que, neste caso, será o aprendizado de uma língua.

Estratégias de aprendizagem são ações específicas que o aprendiz realiza para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais eficaz, mais controlado pelo próprio aprendiz e melhor transferível a situações novas.⁹ (Oxford, 1990:8)

⁹ Tradução minha de: “learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”.

Estratégias de aprendizagem de línguas são definidas pelas seguintes características:

- (1) contribuem para a meta principal, que é a *competência comunicativa*;
- (2) permitem ao aprendiz maior *controle* sobre seu próprio aprendizado;
- (3) requerem uma *mudança no papel do professor*, de uma atitude não mais baseada em uma posição hierárquica, mas na busca da qualidade de seu relacionamento com os alunos enquanto facilitador da aprendizagem;
- (4) são ferramentas utilizadas na *resolução de um problema*, no cumprimento de uma tarefa ou no atendimento de uma meta;
- (5) são *ações ou comportamentos* específicos adotados pelo aprendiz para facilitar o aprendizado;
- (6) envolvem *muitos aspectos* do aprendiz, não apenas os cognitivos, mas também os sociais, emocionais e metacognitivos;
- (7) contribuem para o aprendizado *tanto direta quanto indiretamente*;
- (8) *nem sempre podem ser observadas* diretamente;
- (9) implicam intencionalidade e *consciência* por parte do aprendiz;
- (10) podem ser *ensinadas* e modificadas;
- (11) são *flexíveis*, ou seja, nem sempre aparecem em uma seqüência previsível ou seguindo um padrão preciso;
- (12) são influenciadas por *múltiplos fatores*, como grau de consciência, estágio de aprendizagem, objetivos das tarefas, expectativas do professor, idade (aprendizes mais velhos, por exemplo, usam estratégias diferentes dos mais jovens), sexo, nacionalidade, estilos de aprendizagem, traços de personalidade, nível de motivação e propósito com o aprendizado (quem pretende, por exemplo, comunicar-se em viagens ao exterior deverá usar estratégias diferentes de quem objetiva passar no seu curso de graduação).

As estratégias de aprendizagem podem ser divididas da seguinte forma:

A) ESTRATÉGIAS DIRETAS

1.1. Estratégias de memória

1.1.1. Fazer conexões mentais

1.1.2. Associar imagens e sons

1.1.3. Revisar bem

1.1.4. Aplicar ações

1.2. Estratégias cognitivas

1.2.1. Praticar

1.2.2. Receber e enviar mensagens

1.2.3. Analisar e racionalizar

1.2.4. Criar estrutura para insumo e produção

1.3. Estratégias de compensação

1.3.1. Deduzir com inteligência

1.3.2. Superar limitações na fala e escrita

B) ESTRATÉGIAS INDIRETAS

2.1. Estratégias metacognitivas

2.1.1. Centralizar o aprendizado

2.1.2. Arranjar e planejar o aprendizado

2.1.3. Avaliar o aprendizado

2.2. Estratégias afetivas

2.2.1. Diminuir a ansiedade

2.2.2. Encorajar a si mesmo

2.2.3. Medir a temperatura emocional

2.3. Estratégias sociais

2.3.1. Fazer perguntas

2.3.2. Cooperar com os outros

2.3.3. Solidarizar-se com os outros

Neste estudo, trabalho com estratégias afetivas, chamadas indiretas porque apoiam e conduzem o aprendizado sem necessariamente envolver a língua alvo diretamente. Estratégias afetivas ajudam a regular emoções, motivações, valores e atitudes. Oxford (1990:21) expande as estratégias afetivas da seguinte forma:

ESTRATÉGIAS AFETIVAS

a) Diminuir a ansiedade

- 1.1. Utilizar técnicas de relaxamento, respiração profunda ou meditação em aula ou em casa
- 1.2. Ouvir música suave antes de uma sessão de estudos
- 1.3. Estimular o riso em aula através de jogos, brincadeiras, piadas, filmes e livros bem-humorados

b) Encorajar a si mesmo

- 2.1. Ser positivo, dizendo frases de estímulo a si mesmo
- 2.2. Correr riscos calculados, mesmo quando há chance de falha
- 2.3. Recompensar a si mesmo por um bom desempenho em determinada tarefa

c) Medir a temperatura emocional

- 3.1. Ouvir seu próprio corpo em busca de sinais de tensão e estresse ou de calma e prazer
- 3.2. Fazer uma lista de sentimentos e motivações em relação ao aprendizado em geral e a atividades específicas
- 3.3. Escrever um diário de aprendizagem, registrando os eventos e sentimentos envolvidos no processo
- 3.4. Discutir seus sentimentos com alguém (professor, colega, amigo)

“O lado afetivo do aprendiz é provavelmente um dos que mais influenciam o sucesso ou os problemas do aprendizado de línguas”¹⁰ (Oxford, 1990:140). Bons aprendizes geralmente sabem como controlar suas emoções. Sentimentos negativos podem prejudicar o progresso, enquanto os sentimentos positivos podem tornar o aprendizado mais eficaz e agradável. A auto-estima é um dos principais elementos afetivos que influenciam a aprendizagem. É um autojulgamento de valor baseado no sentimento de eficácia. A baixa auto-estima pode ser detectada através das afirmações que o aluno diz a si mesmo, como “nunca consigo dizer esta palavra do jeito certo”. Da mesma forma, a ansiedade pode prejudicar o aprendizado, levando a preocupação, dúvida, frustração, insegurança, inibição e medo de correr riscos.

Há evidência de que a cooperação eleva a auto-estima e a confiança, torna o aprendizado mais rápido e prazeroso, promove mais respeito para com o professor, a escola e o assunto estudado, estimula o uso de estratégias cognitivas de nível mais elevado, diminui o preconceito e aumenta o altruísmo e a preocupação mútua.

Oxford (1990:186-191) sugere as seguintes atividades para os estudantes.

a) Listar os comentários positivos e negativos que costuma fazer sobre si mesmo e avaliar quais sentimentos esses comentários lhe provocam. Começar a fazer somente comentários positivos a respeito de seu sucesso no cumprimento de tarefas específicas. Por exemplo:

Entendi quase tudo o que o professor disse hoje.

Estou lendo muito mais rápido do que há um mês.

Não fiquei paralisado quando cometi um erro hoje, continuei em frente.

¹⁰ Tradução minha de: “The affective side of the learner is probably one of the biggest influences on language learning success or failure”.

Arrisquei-me em usar uma nova expressão hoje.

Foi difícil para mim falar na aula de hoje, mas eu tentei.

Consegui manter uma conversa hoje.

Minha fluência está melhorando.

Comentários mais gerais também devem ser feitos, várias vezes ao dia, principalmente antes de iniciar uma tarefa difícil. Por exemplo:

Sou um bom aprendiz.

Estou progredindo no meu aprendizado.

Sou capaz de aprender com os meus erros e não preciso temê-los.

É bom arriscar-se.

Estou me arriscando e me saindo bem.

Posso tolerar um pouco de confusão.

Errar é normal.

Todo mundo comete erros, sou capaz de aprender com os meus.

Não tenho de entender tudo de uma vez só.

Consigo captar o sentido geral mesmo sem saber todas as palavras.

Sou bom na leitura (na escrita, na fala, na compreensão oral).

Consigo prestar atenção.

Gosto de aprender essa língua.

As pessoas estão entendendo melhor o que eu digo.

Estou entendendo melhor o que as pessoas dizem.

Gosto de escrever nessa língua.

Escrever me ajuda a descobrir minhas idéias.

Não é necessário saber tudo o que pretendo escrever antes de começar a criar um texto.

Estou confiante e seguro quanto ao meu progresso.

Minha personalidade me ajuda a aprender.

b) Correr riscos calculados, mesmo havendo a possibilidade (ou até probabilidade) de errar ou de encontrar dificuldade, ou seja, usar a língua apesar do medo de falhar. Isso não significa se arriscar sem o menor controle, fazendo deduções mal fundamentadas ou falando coisas irrelevantes. Os riscos devem conter uma dose generosa de bom senso.

c) Recompensar a si mesmo pelo sucesso no cumprimento das tarefas ao invés de esperar que a recompensa venha de fontes externas, como um elogio por parte do professor, uma boa nota ou um certificado por bom desempenho. As recompensas não precisam ser tangíveis ou visíveis. Por exemplo: fazer comentários positivos sobre seu desempenho, assistir ao seu programa favorito, comer uma pizza, fazer compras, conversar com um amigo, ir ao teatro, passear com a família. Cada estudante precisa descobrir como agradar a si mesmo.

d) Avaliar suas emoções regularmente (no mínimo, uma vez por semana) através de uma lista de referência previamente preparada. O modelo sugerido por Oxford (1990:188-189) prevê que o estudante liste as atividades ou eventos nos quais esteve envolvido e o modo como se sentiu em cada situação (feliz, confiante, confuso, cansado, calmo).

e) Verificar seu nível de estresse através de uma lista de sintomas previamente preparada, descobrir se há algo que possa ser feito a respeito e quais atitudes podem ser tomadas para resolver o problema. A lista proposta por Oxford (1990:190) envolve medo, ansiedade, cansaço, dor de cabeça, rigidez muscular, entre outros.

f) Manter um diário para registrar seus sentimentos em relação ao processo de aprendizagem da língua. O aprendiz deve sentir-se livre para escrever o que quiser, mas deve escrever todos os dias, relatando emoções, desejos, dificuldades, conquistas, outras pessoas, estratégias de aprendizagem, conversas, o modo como gasta seu tempo, avaliação do progresso geral (ou falta

dele), etc. O diário pode ser individual e privado ou compartilhado com outras pessoas, de acordo com o desejo do estudante.

g) Discutir seus sentimentos com outras pessoas. Diários e listas podem ser usados como fonte de informação para essas discussões. Os estudantes podem se beneficiar muito de conversas com seus colegas e com seu professor, como também com amigos, parentes, falantes nativos.

Algumas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos não podem ser diretamente observadas pelo professor por se tratarem de processos mentais, como associação e dedução. Outras podem ser observadas objetivamente, como fazer perguntas, cooperar com os outros, usar mímica. Tendo isso em mente, o professor pode decidir observar somente aquelas estratégias que mais interessam ou que são mais importantes para os objetivos do grupo. Para verificar quais estratégias os estudantes utilizam, as opções incluem observação, entrevistas, anotações, diários dos alunos, relatórios, filmagem.

Ellis (1994:543) reporta que há uma ligação entre as experiências prévias dos alunos e seu uso de estratégias. Aqueles aprendizes que já falam outras línguas abordam as tarefas de aula com mais calma e empregam mais automaticamente as estratégias de aprendizagem que desenvolveram em outros ambientes de ensino. Além disso, os alunos mais bem sucedidos usam as estratégias com mais frequência e qualidade, selecionando aquelas que são mais apropriadas para cada tarefa. Outros alunos, entretanto, precisam ser treinados para usar as estratégias, como os alunos de meia-idade. Esse treinamento pode estar integrado ao ensino da língua ou pode ser uma parte separada do programa (Ellis, 1994:555-8).

2.3.2 PNL: Programação Neurolingüística

Além das Estratégias de Aprendizagem, a escola investigada também baseia sua metodologia em princípios da Programação Neurolingüística (PNL) e utiliza algumas de suas técnicas com os alunos. A importância desses princípios, para o presente estudo, reside principalmente na questão das crenças, que já foi abordada na seção sobre os fatores afetivos.

A PNL foi criada em 1976 por Richard Bandler, um professor de Lingüística em uma universidade dos Estados Unidos, e John Grinder, um estudante de Psicologia, com a ajuda de vários colaboradores. Eles observaram os padrões de comportamento e analisaram o modo de pensar de várias pessoas consideradas bem sucedidas em suas áreas de atuação. A partir dessa pesquisa, reuniram um conjunto de técnicas e estratégias que poderiam ser aprendidas e utilizadas por outras pessoas em benefício próprio. A PNL pressupõe que a maneira como experimentamos o mundo e o representamos em nossas mentes (*neuro*) influencia e é influenciada pelo modo como utilizamos a língua (*lingüística*) para expor nossas crenças sobre o mundo; e aprendendo (*programação*) a mudar o jeito de pensar e falar, pode-se mudar o modo de agir para obter melhores resultados. No início, a PNL foi mal interpretada como uma solução milagrosa para todos os males, inclusive para os problemas que surgem na situação de ensino e aprendizagem. Parecia tratar-se de “um conjunto de técnicas que permitiriam aos professores manipularem seus alunos e assim atingirem resultados mágicos”¹¹ (Puchta, 1999:246). Esta é uma visão bastante distorcida, porém, apesar de ainda não contar com amparo científico, o fato é que a PNL produziu resultados positivos ao longo desta investigação, como

¹¹ Tradução minha de: “a set of techniques that would make it possible for teachers to manipulate their students and thus achieve magic results”.

evidenciado no capítulo 4. Conforme Puchta (1999:246), se quisermos obter mais com o ensino, “precisamos voltar nossa atenção para o que ocorre nas mentes e nos corações dos estudantes quando estão ou não aprendendo”¹².

A PNL baseia-se em certos princípios ou pressuposições sobre como a mente funciona e como as pessoas agem e interagem. Desses princípios, quatro são essenciais para o campo do ensino, segundo Puchta (1999:247-248).

a) “Os recursos de que necessitamos estão dentro de nós” – as pessoas *podem* fazer o que desejam, basta que adquiram as habilidades necessárias; e a capacidade de aprender (recurso) é intrínseca (Revell, Norman, 1997:69). O papel do professor é capacitar os alunos para desenvolver as habilidades e estratégias mais apropriadas a fim de que consigam o que querem (Puchta, 1999:247).

b) “As experiências (de aprendizado) têm uma estrutura” – e os padrões mais bem sucedidos podem ser utilizados repetidas vezes de forma consciente para a obtenção de melhores resultados. Tudo o que um ser humano é capaz de realizar pode ser aprendido por outro ser humano e, assim, repetido. Copiar um exemplo excelente leva à excelência de resultados (Revell, Norman, 1997:131).

c) “Todo comportamento tem uma intenção positiva por trás” – tudo o que fazemos é com algum propósito que, pelo menos para nós mesmos, parece positivo. As pessoas fazem a melhor escolha disponível para o momento. Se um aluno bem intencionado tem um comportamento inadequado, o professor pode desejar uma mudança desse comportamento, mas deve salvaguardar a boa intenção. Os alunos precisam de opções (Revell, Norman, 1997:106).

d) “O mapa não é o território” – esse princípio será explorado a seguir na seção sobre as crenças.

¹² Tradução minha de: “we need to turn our attention to what goes on in the students’ minds and hearts when they are or are not learning”.

2.3.2.1 Níveis Lógicos

Conforme a PNL, nossa experiência ocorre em diferentes níveis, chamados níveis lógicos (*life levels*), cada um afetando e sendo afetado pelo outro. Os níveis lógicos mais pertinentes a serem usados na situação de ensino e aprendizagem são: *ambiente* (onde?), *comportamento* (o que?), *capacidades* (como?) e *crenças* (por quê?). O nível do *ambiente* é o mais simples e também mais fácil de modificar. Esse nível compreende, basicamente, os recursos físicos, tais como a sala (espaço, iluminação, grau de conforto, decoração), os equipamentos (aparelho de som, vídeo, televisor, retroprojetor) e, até mesmo, objetos mais simples, como cadeiras e quadros. Os materiais didáticos também são parcialmente incluídos nesse item, não no que se refere ao seu conteúdo, mas à sua apresentação, como cores, tamanho, qualidade e distribuição de imagens e textos no papel. Quanto melhores forem as condições do ambiente, mais este estará favorecendo o aprendizado.

O nível do *comportamento* envolve, basicamente, um conjunto de atitudes tanto do professor, em todos os diferentes papéis por ele assumidos dentro do ambiente da sala de aula, quanto do aluno, em todos os contextos que, direta ou indiretamente, possam envolver algum tipo de aprendizagem afim com o assunto desenvolvido em aula. Exemplificando, os *comportamentos* englobam atitudes que vão desde a pontualidade e assiduidade do aluno até o cumprimento de tarefas em casa, entre outros tantos. É através de suas atitudes que professor e alunos interagem no ambiente. Um comportamento é mais difícil de modificar do que os recursos físicos.

O nível das *capacidades*, por sua vez, vai mais além. Diferente do nível do *comportamento*, aqui não se trata simplesmente de o aluno cumprir determinadas tarefas, mas da *maneira* e do *grau de excelência* com que as

atividades são desempenhadas. O foco principal desse nível não é, portanto, *o que* deve ser feito, mas *como* deve ser feito, sempre com vistas a um resultado otimizado dentro de um dado contexto. Os comportamentos dos alunos dependem de suas capacidades. Um estudante provido de estratégias de aprendizagem eficientes aprende mais rápida e facilmente do que um aluno delas desprovido (Puchta, 1999:252).

O nível das *crenças* (de alunos e professores) é mais complexo. Sua importância para o ensino pode ser melhor explicada através de um dos princípios da PNL acima mencionados – “o mapa não é o território” – que será abordado a seguir.

2.3.2.2 Crenças

Para a PNL, segundo Revell e Norman (1997), o mundo real e o modo como o vemos são coisas muito diversas. Um mapa do Brasil *representa* o Brasil, mas *não é* o Brasil, ou seja, o mapa não é o território. Cada pessoa enxerga, ouve e sente as coisas de uma maneira diferente e em graus variados. Além disso, cada um representa em sua mente a realidade (o território) de uma forma (mapa). Portanto, existem vários mapas para o mesmo território, “e aquilo em que acreditamos influencia o que fazemos e o que acontece conosco”¹³ (Revell, Norman, 1997:26). Por exemplo, se chamamos alguma coisa de *problema*, nossa postura será de prontidão para lidar com algo negativo e agir de acordo. Porém, se chamarmos de *desafio*, nossa postura será de expectativa em lidar com algo novo e interessante. Assim, nossa atitude será bem diferente. Isso acontece porque ao rotular com uma palavra alguma coisa, esta torna-se fixa,

¹³ Tradução minha de: “And what we believe influences what we do and what happens to us”.

assim como nossa postura em relação a ela. Uma das formas pelas quais a PNL utiliza a língua é renomeando as coisas para alterar conscientemente nossa percepção em relação a elas. *Erro* torna-se *lição*; *covarde* torna-se *cauteloso*, *crise* torna-se *oportunidade* (Revell, Norman, 1997:49).

Segundo Puchta (1999:256-257), crenças são filtros poderosos da realidade, pois quando acreditamos em algo, agimos como se fosse verdade, independente da realidade. Crenças negativas influenciam as expectativas dos alunos. “Baixas expectativas levam a um baixo nível de motivação, e cada falha é vista como uma confirmação das crenças iniciais”¹⁴ (Puchta, 1999:257). Para exemplificar como isso acontece, imagine-se uma pessoa que, durante toda sua vida, subestimou-se, acreditando ser pouco inteligente e sem nenhum talento específico. Aceitando essa *verdade*, trabalhou anos em uma profissão desprestigiada pela sociedade. Em um determinado momento, a empresa onde trabalhava passou a oferecer curso de inglês gratuito aos funcionários que assim o desejassem. Qual terá sido seu primeiro pensamento? *Que maravilha! Vou aprender inglês!* Ou: *Para quê? Para passar vergonha?* Supondo que tenha sido a segunda alternativa, mas que, ainda assim, um colega tenha conseguido convencer essa pessoa a tentar, quais seriam as alternativas? Se o curso fosse muito ruim, ou se o professor não soubesse lidar com esse tipo de crença negativa, possivelmente o aluno falharia e cumpriria a profecia. Se o curso fosse bom e o professor consciente, dois caminhos seriam possíveis. O aluno, crente em sua incapacidade, poderia não investir o esforço necessário no estudo e falhar, cumprindo a profecia, ou poderia, apesar de sua crença, esforçar-se e não falhar. Neste caso, poderia surgir uma reflexão como essa: *se não falhei, então minha crença estava errada. Se minha crença estava errada, então podia ter*

¹⁴ Tradução minha de: “Low expectations lead to a low level of motivation and every failure is seen as confirmation of the initial beliefs”.

estudado mais, arranjado um emprego melhor e alcançado mais na vida. Se podia ter alcançado mais e não o fiz, então joguei minha vida fora! Seria muito doloroso admitir que a crença na qual a pessoa baseou sua vida inteira estava errada. Por isso, esforça-se para falhar e cumprir a profecia, de forma a poder dizer a si mesma e aos outros: *viu como eu estava certo?*

É claro que o contrário, ter fortes crenças positivas, não é garantia de sucesso, mas ajuda os alunos a atingir estados “nos quais podem mais facilmente utilizar seus recursos internos e se tornar mais conscientes de ter um leque maior de opções disponíveis”¹⁵ (Puchta, 1999:257). Crenças podem surgir de fontes diferentes, mas de acordo com a PNL, só há uma coisa que pode mudar uma crença: um fato. No caso do ensino de línguas, o fato esperado ao final do processo é o aprendizado.

A partir desses argumentos, uma questão que surge é como obter acesso às crenças, atitudes e emoções dos alunos para avaliá-las e tentar mudá-las se necessário. Nesta pesquisa, meu método foi observar o comportamento dos alunos e atentar para suas falas em aula e nos instrumentos de coleta de dados. Para interpretar as contradições reveladas em seu discurso, optei por fundamentar-me nas idéias de Bakhtin e de Vygotsky.

2.4 A Linguagem Segundo Bakhtin e Vygotsky

Para Bakhtin (1995), a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica

¹⁵ Tradução minha de: “in which they can more easily utilize their inner resources and become more aware of having a wider range of choices available to them”.

isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (Bakhtin, 1995:123).

O discurso puramente monológico não passa de uma expressão da consciência individual, de seus desejos, intenções, impulsos criadores, gostos, etc. Ao passo que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois, segundo o autor, não basta colocar frente a frente dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam; a organização social é fundamental. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre uma pessoa e as outras, ou seja, sempre há um interlocutor.

Bakhtin (1995) considera que todo pensamento materializa-se na consciência, no psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, o pensamento, desde a sua origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis. Portanto, o *centro* organizador de toda enunciação não está situado no psiquismo individual, mas no meio social, ou seja, os processos que determinam o conteúdo do psiquismo desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que este participe. O psiquismo interior reflete e reage à realidade exterior – expressa o contato entre o organismo e seu meio. Por isso, o autor entende que “não é do interior, do mais profundo da personalidade que se tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior; trata-se da explicitação ideológica do meu *status* social” (Bakhtin, 1995:117). Nesse sentido, o psiquismo só pode ser compreendido e analisado como um signo. O que faz da palavra uma palavra é sua significação, e o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é também sua significação.

A significação é a função do signo. O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo

como se fosse uma realidade independente. A atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo, quer seja a palavra falada ou escrita, a mímica, a expressão corporal ou qualquer outro meio. “Nesse sentido, toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis” (Bakhtin, 1995:51).

A questão é como observar e estudar o psiquismo, os signos interiores. Segundo Bakhtin (1995:61), “em sua forma pura, o signo interior, isto é, a atividade mental, é acessível apenas à introspecção”. Porém, o objeto da introspecção, o signo interior, pode ser exteriorizado. Portanto, a introspecção é dotada de um caráter expressivo.

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. (Bakhtin, 1995:111)

Toda palavra é determinada “tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (Bakhtin, 1995:113). Por isso, a enunciação não pode ser considerada como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do falante – a enunciação é de natureza social. Qualquer aspecto da *expressão-enunciação* é sempre determinado pelas condições reais da enunciação, isto é, pela situação social mais imediata, conclui o autor.

Porém, na verdade, o que expressamos não são palavras, mas verdades ou mentiras, sentimentos ou idéias, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, poéticas ou vulgares. A palavra está sempre

carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*” (Bakhtin, 1995:135). Cada elemento da enunciação contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.

O teórico define como o sentido da enunciação completa o seu *tema*. Além do tema, a enunciação é dotada de uma *significação* – os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. A significação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que compõem a enunciação. A significação é um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. Enquanto o tema é uma reação da consciência, a significação é um aparato técnico para a realização do tema. “A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra” (Bakhtin, 1995:130). Não se pode esquecer ainda que os acentos apreciativos e as entoações expressivas que damos a uma palavra quando exprimimos sentimentos também atuam como auxiliares das significações lingüísticas.

O autor entende que qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, já deve conter o germe de uma resposta, pois só a compreensão ativa nos permite apreender o tema.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (...) A compreensão é uma forma de *diálogo*. (...) A significação (...) só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (Bakhtin, 1995:131-2)

Vygotsky (1991) também concorda que a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Porém, para ele, a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. “A comunicação direta entre duas mentes é impossível, não só fisicamente como também psicologicamente. A comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta” (Vygotsky, 1991:129). Por isso, somente através da simplificação e da generalização o mundo da experiência pode ser traduzido em símbolos. Portanto, cada palavra (união de som e significado) é uma generalização, um ato verbal do pensamento que reflete a realidade de um modo diferente daquele da sensação e da percepção, e “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (Vygotsky, 1991:4). O pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras, ou seja, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1991:108). Portanto, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência socio-cultural” (Vygotsky, 1991:44).

O autor refere-se também à relação entre intelecto e afeto afirmando que o processo de pensamento não é “dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (Vygotsky, 1991:6). O pensamento propriamente dito é gerado pelos desejos, necessidades, interesses e emoções do indivíduo e, por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva. “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento” (Vygotsky, 1991:130), ou seja, sua base afetivo-volitiva. Assim como o afeto e a volição influenciam o pensamento, este também influi sobre aqueles. A análise do teórico

demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (Vygotsky, 1991:7).

O autor defende a idéia de que “há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social” (Rego, Pellegrini, 2001:25) – trata-se de uma visão sociointeracionista. “Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo” (Rego, Pellegrini, 2001:25), para as quais cada pessoa dá um significado particular. O potencial do ser humano poderá ou não ser atingido dependendo dos aprendizados que tiver ao longo da vida dentro de seu grupo, pois, por exemplo, “apesar de ter condições biológicas de falar, uma criança só falará se estiver em contato com uma comunidade de falantes” (Rego, Pellegrini, 2001:25).

Para o campo educacional, Vygotsky (1991:88-9) propõe que o ensino tem melhor resultado quando incide na *zona de desenvolvimento proximal* – discrepância entre aquilo que uma criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que consegue fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente. “Ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender é ineficaz” (Rego, Pellegrini, 2001:25). Considero que o mesmo vale para os adultos.

Segundo Vygotsky (1991), no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, que é um processo consciente e deliberado desde o seu início, ao contrário da língua materna, os aspectos mais complexos da fala são adquiridos

antes dos mais primitivos, ou seja, o aluno já possui certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas da sua língua e, com base nesse conhecimento, desenvolve na língua estrangeira as formas mais elevadas (como conjugação e declinação) antes da fala fluente e espontânea.

O mesmo ocorre com a fonética. Apesar de não cometer erros de pronúncia na sua língua materna, a criança não tem consciência dos sons que pronuncia, e, ao aprender a soletrar, tem muita dificuldade para dividir uma palavra nos sons que a constituem. Numa língua estrangeira, ela faz isso com facilidade, e a sua escrita não fica atrás da sua fala. É a pronúncia, a “fonética espontânea”, que ela acha difícil dominar. A fala fluente e espontânea, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais, surge para ela como o resultado positivo de um estudo demorado e árduo. (Vygotsky, 1991:94)

Como foi visto neste capítulo, o cérebro mantém-se eficiente com o passar do tempo quanto melhor for a herança genética e mais saudáveis forem os hábitos de vida da pessoa. A aquisição de uma língua estrangeira na idade adulta é mais rápida do que na infância, mas gera menos proficiência e mais sotaque de estrangeiro. Com o avanço da idade, a capacidade de aprender torna-se mais qualitativa, deixando para um plano menos relevante a quantidade de conteúdos aprendidos. Para evitar que essa característica seja interpretada pelo aluno como lentidão ou incapacidade, cabe ao professor intervir sobre as dimensões afetivas da aprendizagem, uma vez que emoções, atitudes e crenças podem prejudicar o processo de aprender uma língua estrangeira. Para avaliar essas três dimensões afetivas dos alunos, optei por fazer uso das idéias de Bakhtin e Vygotsky na interpretação dos dados obtidos.



3

METODOLOGIA

Como esta é uma pesquisa de caráter descritivo-qualitativo que reúne um número reduzido de pessoas observadas, utilizo técnicas de análise próprias dos estudos de caso, a fim de descrever os fatores sob investigação da forma mais detalhada possível. Um estudo de caso precisa ter como foco da investigação uma unidade com limites bem definidos, a instância de uma classe, por exemplo, como no presente estudo. O interesse do pesquisador é o conhecimento do particular, a compreensão do caso escolhido como uma unidade (André, 1995:31).

Embora esta não se configure uma pesquisa etnográfica, faço uso também de algumas técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como observação participante, entrevista e análise de documentos. O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise dos dados, que são, portanto, mediados por ele. Por isso, a observação é chamada de participante, uma vez que o pesquisador interage com a situação investigada, afetando-a e sendo afetado por ela. As entrevistas objetivam aprofundar e esclarecer os fatos observados, enquanto a análise de documentos serve para contextualizar e explicitar o

fenômeno, além de complementar os dados colhidos através de outras fontes (André, 1995:28).

Esta pesquisa também tem como característica a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais. O foco está na descrição de um fenômeno, da maneira com que as pessoas envolvidas vêem a si mesmas, suas experiências e o ambiente que as cerca (André, 1995:29). Como trata-se de compreender e retratar um processo, meu plano de trabalho precisou ser aberto e flexível, possibilitando a revisão e a reformulação dos focos da investigação e mesmo dos fundamentos teóricos durante o andamento da pesquisa (André, 1995:30). Meu posicionamento ao longo da observação participante e da escrita desta tese foi pessoal. Não busquei a imparcialidade porque não havia distanciamento suficiente, uma vez que procurava retratar um fenômeno no qual estava envolvida e que se caracteriza justamente pelo cunho afetivo, imprescindível da aproximação entre as pessoas.

Acompanhei os alunos investigados de junho de 2002 a novembro de 2004. O pequeno número de estudantes permitiu-me observar de perto os eventos ocorridos em sala de aula e escrutinar de forma mais participativa os fatores do domínio afetivo (emoções, atitudes e crenças) investigados nos estudantes de meia-idade. O fato de ser a professora da turma tinha a vantagem de permitir que eu interferisse nos acontecimentos e observasse o efeito de minhas ações sobre os alunos a curto e longo prazo. Para garantir que os resultados observados na minha turma não eram exclusivos, decorrentes de características pessoais dos meus alunos, observei e apliquei os questionários em uma outra turma de mesma faixa etária para posterior análise e entrevistei sua professora. Além disso, comparei os resultados obtidos dos alunos de meia-idade a informações coletadas de adultos jovens, para analisar as semelhanças e diferenças observadas no comportamento e na dimensão afetiva.

3.1 A Metodologia de Ensino

Como explicitado no capítulo anterior, a escola investigada propõe a utilização de Estratégias de Aprendizagem aliadas a princípios da PNL. Para explicar por que esses conceitos foram adotados, apresento o depoimento da Prof.^a Marlise Machado, genitora da metodologia e coordenadora pedagógica da escola.

Como uma boa parte dos docentes de língua inglesa, também compartilho da visão de que a língua deve ser ensinada, aprendida, vivenciada e manipulada de forma a propiciar atingir, entre outros, o objetivo da comunicação entre os falantes. Por isso, como muitos docentes, sou praticante do que se costuma colocar sob um grande guarda-chuva chamado de Abordagem Comunicativa. Há, no entanto, diversas metodologias, técnicas e procedimentos que determinam o foco do trabalho do professor e o diferem de tantos outros, ainda que todos compartilhem da mesma abordagem. Meu ponto de partida particular é sempre o aluno, ouvindo-o, observando-o, conhecendo-o mais e mais e, com base nos dados obtidos, tomar as decisões sobre quais métodos, procedimentos ou técnicas melhor serão capazes de auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem e de autoconhecimento enquanto aprendiz. Minha opção por partir invariavelmente do aluno para a metodologia, e não o contrário, foi especialmente reforçada quando, há alguns anos, ministrava aulas numa instituição médica de Porto Alegre. Na época, tive a experiência que considero determinante para toda a prática de ensino que busquei desde então.

O grupo em questão era composto por seis alunas, todas com uma titulação mínima de nível superior e no exercício de suas funções há, pelo

menos, 8 anos. Já naquela época fazia um levantamento minucioso do perfil e das necessidades comuns e individuais no grupo a fim de melhor definir um programa coerente e realista. O nível de conhecimento de língua inglesa do grupo variava um pouco no que dizia respeito à habilidade de leitura, sendo que algumas alunas já conseguiam ler sem problemas textos simples e com algum esforço textos de dificuldade média, enquanto às demais não. Em termos do uso comunicativo oral da língua, no entanto, todas estavam no que costumamos considerar em inglês de “false beginners” (falsos iniciantes).

Foi após estar trabalhando com o grupo por cerca de três meses (com 2 aulas semanais de 1 hora cada, mais uma prática de trabalhos extraclasse que deveria exigir das alunas uma dedicação média de meia hora semanal) que propus uma atividade – bastante comum – com o objetivo principal de promover uma maior fluência na comunicação falada em aula. Estando as alunas agrupadas aos pares, cada uma recebeu uma lista contendo determinadas palavras que haviam sido utilizadas como vocabulário-chave em aula. A tarefa proposta era de que cada uma deveria “passar” as palavras da sua lista para a colega, através de uma definição simples ou de quaisquer pistas que ajudassem a colega de exercício a perceber de que palavra se tratava. Meu procedimento durante a atividade foi: modelar o exercício várias vezes para o grande grupo, fazer com que um par demonstrasse o exercício e permanecer como facilitadora, observando e interferindo sempre que sentia que a comunicação não fluía. Como o foco do exercício era promover a fluência, raramente corrigia estruturas gramaticalmente imperfeitas, mas tomava notas para lidar com elas posteriormente. Foi então que uma das alunas (vamos chamá-la de Carla) solicitou minha ajuda, pois estava tendo dificuldades em realizar o exercício. A palavra que ela estavam tentando “passar” para a colega era a palavra inglesa “breakfast” (café-da-manhã). Eu perguntei como ela gostaria

de “passar” a palavra e ela me disse em português algo do tipo: haveria na semana seguinte na instituição na qual todas trabalhavam um café-da-manhã especial para os funcionários, mas ela não poderia, infelizmente, comparecer.

A maneira como Carla desejava transmitir a palavra para a colega teve, na época, um efeito muito impactante em mim. Minha expectativa era de que parecia óbvio que a palavra “breakfast” fosse facilmente transmitida e compreendida através de uma definição do tipo: “what you eat in the morning” (o que você come de manhã), “the morning meal” (a refeição da manhã), “the first meal” (a primeira refeição). Supondo uma dificuldade para combinar as palavras, o resultado poderia ser algo do tipo “eat morning” (comer de manhã). O processo utilizado poderia envolver ainda o uso de campos semânticos do tipo “coffee, milk, bread” (café, leite, pão), ou ainda “lunch, dinner and...” (almoço, janta e...). A maneira extremamente complexa e pouco objetiva não se restringiu somente a este exemplo, mas permeou o exercício inteiro sempre que a aluna tentava transmitir qualquer palavra à colega. Tendo o exercício terminado, como de costume, pedi e dei “feedback” ao grupo. O resultado foi que todas as alunas se mostraram bastante motivadas e satisfeitas com a atividade na qual puderam desenvolver sua fluência, com exceção, naturalmente, de Carla. Seus comentários foram do tipo: “este exercício é muito difícil”, seguido por “falar inglês é muito difícil” e “eu tenho dificuldade em falar esta língua”.

A experiência me fez refletir muito quanto ao meu papel como professora de língua estrangeira, pois, no que dizia respeito àquela aluna, em nada fui capaz de ajudá-la a realizar uma tarefa em que todas as demais realizaram sem grandes problemas. Ao refletir, percebi que, obviamente, ao contrário do que a própria aluna relatou, as dificuldades que ela teve durante o exercício nada tinham a ver com a língua inglesa e sim com a habilidade da

aluna em manipular a língua enquanto sistema, independente do idioma. Esta aluna falhou em quatro aspectos. Primeiro, sua abordagem para a transmissão do sentido foi sempre de ordem complexa. Não houve busca por uma objetividade pragmática ou comunicativa da língua. Segundo, ao perceber que não conseguia se comunicar, não havia tentativa para buscar uma outra alternativa ou maneira de fazê-lo. Não houve flexibilidade por parte da aluna. Terceiro, os exemplos modelados no início da atividade, bem como os dados durante minhas intervenções, não serviram para que a aluna seguisse esses modelos, gerando outros semelhantes. Não houve adaptação e generalização. Quarto, não havia por parte da aluna um autoconhecimento das suas limitações na língua estrangeira, uma vez que as definições pretendidas por ela continham estruturas gramaticais e vocabulário bem mais complexos do que o estudado até então. Não houve autopercepção.

Apesar de tudo isso, é relevante mencionar que Carla tinha um comportamento muito positivo enquanto “aluna”, quer dizer, era pontual, assídua e, acima de tudo, esforçava-se muito para realizar todas as atividades propostas. Além disso, ela desejava muito aprender inglês. Pareceu-me claro então que ou minha prática de ensino deveria ser redirecionada de forma a propiciar que alunos como Carla pudessem de fato aprender a língua inglesa, ou então minha função como professora poderia ser quase dispensada, uma vez que alunos interessados e empenhados com dificuldades são justamente os que mais necessitam de auxílio no seu processo de aprendizagem. A partir de então, procurei ferramentas capazes de fazer compreender e melhorar imensamente os limites de alunos como Carla.

As práticas conjugadas com base em várias ferramentas da Programação Neurolingüística com técnicas específicas para aprimoramento das Estratégias de Aprendizagem formam a base da abordagem utilizada em

minha prática de ensino e de treinamento de professores. O resultado que venho obtendo demonstra que quanto mais o aluno, através de práticas regulares, conhece sua própria maneira de aprender, melhor, mais rápido e de forma mais prazerosa ele aprende.

Para aliar essas duas propostas à prática de sala de aula, a escola “*EnglishTech – Tecnologia em Aprendizagem Acelerada*” adota a série *New Interchange*¹⁶ como livro didático principal, mas outros livros também são utilizados. Segundo a coordenadora da escola, essa série foi escolhida porque apresenta mais diálogos do que textos, focalizando no uso comunicativo da língua, e porque prevê o gasto de bastante tempo para trabalhar ativamente vocabulário novo através de técnicas compatíveis com as Estratégias de Aprendizagem. Além disso, apresenta desenhos e fotos coloridos claros e de boa qualidade gráfica bem distribuídos pelas páginas. Os exercícios de leitura são superficiais e insuficientes, mas os textos costumam ser interessantes, por isso muitas vezes esses exercícios são modificados ou substituídos por atividades de outros livros. O objetivo primordial de exercícios de leitura e compreensão oral (habilidades receptivas, mais difíceis de serem observadas do que as produtivas) é ampliar a capacidade dos alunos enquanto leitores de textos escritos e orais, além de dar um retorno qualificado ao professor sobre o quanto o aluno compreendeu o texto. Por isso, a principal fonte alternativa utilizada na escola é a série *Headway* (incluindo *American Headway*), que apresenta mais textos do que diálogos, com ênfase explícita na gramática, ao invés de no uso comunicativo da língua. Além disso, os exercícios de compreensão oral, leitura e escrita fazem amplo uso de Estratégias de Aprendizagem variadas e progressivas

¹⁶ Série composta de 4 livros: Intro, 1, 2 e 3. Editada pela Cambridge University.

(da mais fácil à mais difícil). Assim, essas duas séries são consideradas na escola como opostas complementares.

Vocabulário novo é trabalhado de diversas formas, mas a abordagem mais utilizada na escola é T-T-T (*Test-Teach-Test*), testar, ensinar e testar novamente – havendo aprendizado nas três fases. A primeira testagem serve fundamentalmente (1) para apresentar os vocábulos ou expressões novos, (2) para o aluno testar seu próprio conhecimento e para o professor saber o quanto o aluno já sabe, (3) para estimular a dedução lógica e forçar os alunos a se arriscarem – quando não se sabe algo, tentar deduzir é mais útil do que ficar passivo, e (4) para o aluno começar a estabelecer ligações entre as palavras, o que o ajudará a lembrá-las mais tarde. O número de vocábulos apresentados não deve ser muito extenso e deve estar de acordo com o nível dos alunos – o próprio livro de aula trabalha com um número menor de palavras nos níveis iniciantes do que nos níveis mais avançados. Além disso, cerca de metade dos vocábulos apresentados devem ser familiares aos alunos ou cognatos, de forma que, quando testados em nível receptivo, os alunos provavelmente saberão o que essas palavras significam por dedução lógica. Isso pode reforçar a auto-estima do aluno (estratégia afetiva).

O vocabulário que restou, desconhecido pelos alunos, pode ser ensinado de muitas formas, mas a principal forma de trabalho na escola é a categorização, na qual as palavras novas são agrupadas em categorias variadas e utilizadas de diferentes maneiras, para que o aluno estabeleça ligações entre os vocábulos estudados. Por exemplo, a unidade do livro que trata das “coisas que as pessoas gostam ou não gostam” propõe a divisão das palavras relacionadas com entretenimento nas categorias “cinema”, “música” e “programas de TV”. Após, os alunos numeram os itens de acordo com o que gostam mais e comparam suas respostas com as dos colegas. Dessa forma, as palavras são vistas e revistas

várias vezes, reforçando a fixação. O professor pode acrescentar outras formas de categorização para prolongar o trabalho dos alunos e ajudar a memória. Por exemplo, quando o livro propõe a divisão de um grupo de adjetivos relacionados a moradia nas categorias “positivo” e “negativo”, o professor pode adicionar a divisão nas categorias “objetivo” (palavras relacionadas com espaço e localização) e “subjetivo” (avaliações de conforto e beleza). Outro exemplo: quando o livro propõe a categorização de objetos da casa em “móveis” e “eletrodomésticos”, o professor pode acrescentar a divisão dos itens em “utilidade” e “decoração”, em “tenho na minha casa” e “não tenho na minha casa”, em “caro” e “barato”, e em quantas mais categorias forem possíveis, para que os alunos tenham de ler, escrever e discutir as mesmas palavras várias vezes (a cada vez de uma forma diferente, para não ficar monótono e para ampliar o campo semântico e pragmático desses vocábulos).

Durante o trabalho com vocabulário, os alunos também devem ser estimulados a comparar suas respostas e ajudar uns aos outros a lembrar ou deduzir o significado das palavras apresentadas. Isso reforça o fato de que os colegas também são uma fonte de informação e quebra o padrão da aula centrada no professor. Quando a tarefa é “corrigida”, o papel do professor será mais de um consultor, pois provavelmente as respostas já estarão corretas depois do trabalho entre colegas. Então, essa “correção” serve como estratégia para praticar a pronúncia. Essa atividade costuma ser recebida com entusiasmo pelas turmas de meia-idade, mas não pelos jovens. Muitas vezes, parece que os estudantes mais velhos não usam certas palavras porque se sentem desconfortáveis ao pronunciá-las. Dependendo de quais vocábulos estão sendo trabalhados, as combinações (*collocations*) com outras palavras e a inserção em frases podem ser introduzidas nesta fase – uma forma de memorizar vocabulário melhor do que a tradicional tradução descontextualizada.

A terceira etapa, a testagem final, serve para consolidar os vínculos criados na fase anterior, reforçar a pronúncia correta e dar aos alunos uma sensação de realização (estratégia afetiva): *aprendi essas palavras e expressões, aprender vocabulário é divertido e fácil*. Há várias maneiras de testar vocabulário ativamente (diferente da primeira etapa, onde o teste é em nível receptivo), e até a tradução pode ser utilizada (o professor diz uma palavra em português e os alunos dizem em inglês, ou vice-versa.)

Novos conteúdos de gramática são trabalhados preferencialmente pela tradicional técnica P-P-P (*Presentation-Practice-Production*), apresentação, prática e produção do conteúdo, nessa ordem. (Dependendo do tópico que vai ser aprendido e do grupo, outras técnicas são utilizadas.) A fase da *apresentação* inclui três passos, começando pelo *warm-up* (aquecimento), que consiste em uma tarefa curta muito bem definida, com começo e fim, por exemplo: “diga três coisas que você fez no último fim de semana” ao invés de apenas “fale sobre o último fim de semana”. O segundo passo é o diálogo trazido pelo livro, que introduz o tópico a ser estudado, apresentando a nova estrutura gramatical em uso. Antes de ouvir (em CD ou fita cassete) o diálogo, os alunos recebem *pre-listening questions* (perguntas anteriores à escuta), nas quais o professor define quais informações específicas os estudantes precisarão descobrir ao ouvir aquele diálogo, ou seja, a escuta é feita com um propósito, não se trata de “ouçam tudo, depois faço umas perguntas a respeito”. O terceiro passo é a apresentação do tópico gramatical, que pode ser feita de forma dedutiva ou indutiva. Na abordagem indutiva, o professor trabalha com o diálogo, apresentando a língua em uso, e induz os alunos a encontrarem as regras que regem a estrutura usada, enquanto na abordagem dedutiva, o professor explica as regras – sempre de maneira breve, clara e simples, privilegiando a função e não a nomenclatura gramatical – através de exemplos contextualizados. Nesse

momento da apresentação, o professor deve ter em mente os erros dos tipos *interlingual* e *intralingual*. Um erro interlingual é provocado por interferência do português, por exemplo: dizer “*Have a drugstore near here?*” (Tem uma farmácia aqui perto?) ao invés de “*Is there a drugstore near here?*” (Há uma farmácia aqui perto?), uma vez que o inglês não aceita a substituição de “haver” por “ter”. Um erro intralingual é provocado por dificuldades que a própria língua inglesa cria para estudantes brasileiros, por exemplo: dizer “*You like ice-cream?*” no lugar de “*Do you like ice-cream?*” (Você gosta de sorvete?), uma vez que o acréscimo do verbo auxiliar na forma interrogativa é exigida pelo inglês, mas não está presente no português. Durante a apresentação de um tópico de gramática, o professor deve prever a possibilidade de surgimento desses erros e usar a tradução para o português sempre que for útil para esclarecer as diferenças ou evidenciar as semelhanças entre as regras das duas línguas. Assim, o professor pode fazer um “tratamento preventivo de erros”, ou seja, ensinar os pontos que podem apresentar problemas antes que estes surjam.

A segunda fase do trabalho com gramática pode então ser iniciada, a *prática*. Essa fase tem por objetivo consolidar a estrutura gramatical apresentada para gerar acurácia (não ainda comunicação real). O aluno deve ser alertado para que faça uso daquilo que acabou de ser apresentado, pois o objetivo da prática é exercitar as estruturas novas, principalmente as de maior dificuldade, aquelas que se diferem muito do português. Por exemplo, se o foco da atividade é usar *Would you like...?* (Você gostaria de...?), o aluno deve ser orientado a não usar a forma *Do you want...?* (Você quer...?), que é mais fácil e ele já conhece e usa. Por isso, os exercícios devem ser bem definidos e controlados pelo professor. Além disso, a prática oral deve vir antes da escrita, principalmente nos níveis iniciais do aprendizado, para que a primeira impressão do conteúdo novo seja de algo fácil e simples, que o aluno consegue usar oralmente para responder ao

interlocutor de forma imediata e, assim, sentir-se confortável com sua habilidade de fala, sem ficar dependente da palavra escrita.

Somente quando o novo tópico estiver bem entendido e praticado com acurácia, a terceira fase começa – a *produção* propriamente dita. O objetivo é gerar fluência, comunicação real. Isso não significa que a tarefa seja absolutamente livre, como “falem sobre...”. Pelo contrário, o exercício deve ser bem definido e sua instrução clara, porém é menos controlado pelo professor, por exemplo: “convide seu colega para...”, “descreva a foto”, “descubra quais os planos do seu colega para as férias”. A produção oral também deve vir antes da escrita.

Com relação aos níveis lógicos da PNL, na escola investigada, o do *ambiente* é controlado a fim de favorecer o aluno ao máximo. As salas são pequenas e aconchegantes, têm condicionadores de ar e iluminação abundante. As paredes são pintadas com uma combinação de cores suaves e fortes, onde se vê quadros com mensagens em inglês. As salas possuem isolamento acústico e dispõem de quadro branco, televisão, videocassete, aparelho de CD e fita. As aulas são sempre acompanhadas de música clássica de fundo (não muito relaxante, nem muito agitada), em volume muito baixo. Todos os materiais didáticos desejáveis estão à disposição e são utilizados regularmente em aula. Além disso, os alunos também têm acesso gratuito a livros facilitados, fitas, CDs e outros recursos para a realização de exercícios em casa. Tais exercícios podem ser solicitados pelo aluno que deseja trabalho extra, mas são geralmente tarefas demandadas pelo professor para a turma inteira. Essas tarefas são escolhidas pelo professor de acordo com sua avaliação sobre as necessidades dos alunos. Até mesmo os livros são escolhidos pelos estudantes apenas dentro de um conjunto de opções determinada pelo professor como sendo compatíveis com o estágio de leitura dos alunos.

No nível lógico do *comportamento*, as atitudes do professor também objetivam favorecer o aprendizado, começando pelas demonstrações de comprometimento com o trabalho (pontualidade, planejamento de aula, cobrança do cumprimento das atividades), passando pelo discurso encorajador e tratamento amigável dos estudantes, até a observação cuidadosa das crenças e atitudes dos alunos com o intuito de avaliar a necessidade de alguma mudança e fazer o possível para que esta ocorra. Por exemplo, um dos alunos de meia-idade observados (na turma da outra professora) demonstrava muita resistência em usar caneta e marcadores de texto no livro de aula para facilitar a visualização e o estudo em casa. Com o intuito de mudar esse comportamento prejudicial ao aluno, a professora contou que, na sua infância, sua mãe sempre dizia que não devíamos riscar os livros porque estes podiam ser passados a outro aluno no ano seguinte. Entretanto, naquela época, o mercado editorial era diferente, o acesso aos livros era mais difícil, por isso o conselho de sua mãe fazia sentido. Hoje, porém, os livros estão disponíveis a quem possa comprá-los e devem ser utilizados de uma forma que o conhecimento trazido neles passe para a mente do estudante. Uma vez que isso tenha ocorrido, o livro pode ser dispensado, pois não é mais necessário. Na aula seguinte a esse comentário, o aluno trouxe um marcador de texto e chamou a professora para que ela o visse marcando o livro, como seus colegas. A turma aplaudiu. O *comportamento* desse estudante foi modificado em seu benefício. Como se vê, a professora não disse “faça isso porque é melhor”, ela deixou claro que entendia o motivo daquele hábito, mas deu um motivo ainda melhor para mudá-lo. A decisão foi do aluno. Por isso, para orientar um estudante a mudar de comportamento, é preciso dar-lhe opções.

No nível das *capacidades*, o que o professor pode fazer pelo aluno é guiar o modo como este pode melhor realizar as tarefas com vistas a favorecer seu desempenho. É onde entram as Estratégias de Aprendizagem. Se o professor

percebe que o aluno tem dificuldade em lembrar das palavras, pode propor exercícios de associação de imagens e conexões mentais (estratégias de memória). Se o aluno tende a parar a leitura toda vez que encontra uma palavra desconhecida e a só prosseguir depois de descobrir seu significado (perguntando para o professor ou procurando no dicionário), as estratégias de compensação podem ser utilizadas, mostrando ao aluno que é possível fazer deduções e prosseguir a leitura até o fim, entendendo o sentido geral apesar das palavras desconhecidas. Se um aluno é muito ansioso, e a música suave de fundo não é o bastante, o professor pode utilizar mais jogos e brincadeiras não competitivas que estimulem o riso e o relaxamento (estratégia afetiva).

No nível das *crenças*, o papel do professor começa na observação do discurso e do comportamento dos alunos em busca de sinais de crenças negativas a respeito de si mesmo, da língua, dos processos de ensino e de aprendizagem e do contexto social em que ocorrem. Estratégias afetivas também podem ser utilizadas para compensar tais crenças de forma consciente através do discurso. Por exemplo, se um aluno demonstra não confiar em sua capacidade de realização de um certo tipo de tarefa, o professor pode propor a divisão dessa tarefa em partes exequíveis para o estudante, além de estimulá-lo com palavras de incentivo, valorizar as partes do exercício que o estudante conseguiu realizar e não focalizar seus erros. Porém, as estratégias de aprendizagem parecem mais eficazes até o nível das *capacidades*. Quando são as crenças os fatores prejudiciais ao aprendizado, a PNL parece mais efetiva. O problema é que os professores de línguas geralmente não têm conhecimento do assunto suficiente para ajudar os alunos. Mas quando isso ocorre e uma crença é modificada, o resultado pode ser impressionante e extensivo a outras áreas da vida do indivíduo. Um bom exemplo é uma das alunas de meia-idade observadas (na turma da outra professora), que demonstrava não acreditar que era capaz de

aprender. Depois de um ano e meio de aula, a mudança dessa crença tinha provocado alterações em toda a sua vida. Essa aluna ganhou mais brilho nos olhos, segundo sua professora, passou a se vestir com mais cuidado, usar salto alto, cortar o cabelo de forma mais moderna, e subiu duas posições na empresa em que trabalha, depois de dez anos no mesmo cargo. Essa aluna deu um depoimento espontâneo no qual declara que as aulas de inglês a fizeram acreditar que era capaz de aprender, por isso resolveu também voltar para a universidade. Acreditar que podia aprender tornou-a mais confiante, melhorou sua auto-estima, mudou sua aparência e sua postura.

Porém, quando todas as estratégias que o professor usou não foram suficientes para mudar uma crença, a escola investigada dispõe ainda de mais um recurso, que outras escolas não oferecem. O Prof. Heraldo Gomes possui uma formação extensa em Programação Neurolinguística (*é certified master e certified trainer*) e oferece consultoria empresarial e pessoal, a qual tem entre os seus objetivos principais definir e estruturar metas ou mudanças desejadas, bem como identificar e fazer uso de recursos pessoais – mentais, emocionais, habilidades pessoais e ações concretas – com o objetivo de realizá-las. Segundo o Prof. Heraldo, quando um aluno apresenta dificuldades que vão além da linha metodológica e dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, esse tipo de abordagem tem se mostrado bastante eficiente em muitos casos para liberar ou alavancar o potencial cognitivo e afetivo do aluno, preparando-o para aproveitar tudo o que lhe está sendo oferecido em termos de aprendizagem. Uma das minhas alunas na turma de meia-idade sentiu-se mais confiante depois de alguns encontros com o Prof. Heraldo e melhorou visivelmente seu desempenho em aula.

3.2 População

Os principais alunos observados nesta pesquisa compõem uma turma de estudantes de inglês de meia-idade. Porém, comparo os dados encontrados às informações obtidas de estudantes jovens, assim como utilizo um outro grupo de alunos de meia-idade como suporte às informações obtidas na primeira turma. Tem-se assim:

Grupo 1 – turma principal – quatro estudantes de 46 a 57 anos de idade, todos meus alunos;

Grupo 2 – coadjuvantes para fins de comparação – quatro estudantes adultos jovens, de 21 a 27 anos de idade, sendo dois deles meus alunos e os outros dois, de outra professora;

Grupo 3 – coadjuvantes para fins de suporte – onze estudantes de 45 a 68 anos de idade, todos alunos de outra professora.

3.2.1 Grupo 1

No início deste estudo, em junho de 2002, essa turma continha quatro estudantes. Porém, um deles saiu por motivos pessoais em março de 2003. Assim, algumas informações colhidas no final da pesquisa foram obtidas de três alunos. As aulas funcionaram terças e quintas-feiras, iniciando às 6h da tarde, com uma hora de duração. Antes que eu assumisse a turma, outros professores já haviam lecionado para o grupo, todos na mesma escola, com o mesmo método de ensino. Em termos de gramática, a turma já havia trabalhado o *Present Continuous*, o *Present Simple* e o modal *Can*. A partir da minha entrada, utilizamos o livro *New Interchange Intro*, da unidade 11 até o final (unidade 16) e *New Interchange 1B*, uma edição da segunda metade do livro, que já inicia na unidade 9. Começamos com o futuro *Going to*, avançamos no Imperativo, no

Past Simple e no modal *Would*. A minha percepção de professora, no início da pesquisa, em relação aos alunos (cujos nomes aqui são reais) era:

Vera – a mais tímida e a que mais manifestava crenças negativas em relação a si mesma. Era muito esforçada em aula, fazia todos os temas de casa e procurava fazer atividades extracurriculares. Arriscava-se na escrita, mas não na fala. Era a que mais apresentava dificuldade para se expressar, com muitas pausas e “brancos” no meio das frases. Seus erros pareciam ser causados mais pelo nervosismo que a acometia na hora da tarefa do que por falta de conhecimento, pois sempre se saía melhor do que os colegas nas provas escritas. Foi também a que deu um salto mais alto no seu aprendizado durante o período da pesquisa. Ganhou até um prêmio por isso na festa de final de ano da escola:



Regina – a que parecia se sentir mais a vontade em aula. Apresentava boa intuição sobre o funcionamento da língua, saía-se bem nas tarefas de aula, falava mais do que os colegas, arriscava-se bastante na fala, mas escrevia pouco. Dedicava menos tempo do que os outros para a realização dos temas de casa. Assim como os colegas, levava livros para ler em casa, mas não procurava atividades extracurriculares. Era a que tinha a melhor pronúncia e a melhor compreensão oral da turma. Seus erros pareciam derivar, em sua maioria, de mera falta de atenção.

Lenildo – entrou na turma em junho de 2002, quando iniciei a pesquisa. Era o aluno mais fluente, aproveitava todas as oportunidades que podia para falar em inglês. Esforçava-se nas tarefas de aula, fazia todos os temas de casa e procurava atividades extracurriculares. Arriscava-se bastante na fala e na escrita, e geralmente se saía muito bem. Cometia menos erros estruturais do que os colegas. Demonstrava bastante tranqüilidade em aula e curiosidade por conceitos novos.

Vera Lúcia – a aluna que apresentava mais dificuldade no aprendizado. Faltava às aulas de vez em quando (o que raramente acontecia com os outros). Disponha de menos tempo para o estudo em casa e não procurava atividades extracurriculares. Saía-se bem nos exercícios escritos, mas tinha bastante dificuldade com a fala, apresentando “brancos” e muitas pausas. Suas falhas pareciam derivar de uma falta de atenção à instrução da tarefa aliada a uma falta de atenção à apresentação do conteúdo novo a ser praticado. Parecia sentir-se muito a vontade em aula e falava bastante, mudando para o português sempre que lhe faltava vocabulário. Saiu da turma em março de 2003 por problemas financeiros. Ela e o marido são aposentados, e um dos filhos tem um problema de saúde que o impede de trabalhar. Vera Lúcia não pôde mais pagar as aulas.

3.2.2 Grupo 2

A minha turma de jovens foi formada em agosto de 2002, com três alunos que já se encontravam em um nível pré-intermediário de inglês. Durante o período deste estudo, um dos alunos saiu, dois entraram, mas saíram depois de alguns meses, e um outro entrou e saiu logo. Portanto, tive dois alunos fixos e quatro flutuantes. (Essa rotatividade foi mais comum entre os jovens.) As informações colhidas na fase final da pesquisa foram obtidas dos dois alunos fixos dessa turma e de outros dois que estavam na mesma faixa etária e que se

dispuseram a responder os questionários, mas eram alunos de outra professora. As aulas funcionaram às terças e quintas, das 19h às 20h. Fui a única professora que eles tiveram na escola *EnglishTech*, mas cada um havia estudado ou ainda estudava também em outros ambientes, com outros professores. Utilizamos o livro *New Interchange 2B* (unidades 9 a 16) e iniciamos o *New Interchange 3*. As primeiras unidades do *New Interchange 2* foram utilizadas em parte, sem que os alunos tivessem de comprar o livro. Assim, em termos de gramática, trabalhamos com os tempos simples, perfeitos e contínuos, modais, infinitivos, gerúndios e participios, condicionais, discurso indireto e voz passiva. Não descrevo esses alunos um a um, pois meu objetivo era apenas compará-los ao Grupo 1. Da mesma forma, o Grupo 3 a seguir não é descrito individualmente porque meu propósito era comparar seus dados com os da minha turma.

3.2.3 Grupo 3

O que denominei Grupo 3 é, na verdade, duas turmas formadas por homens e mulheres, a maioria, aposentados, cuja professora é a coordenadora pedagógica da escola. As aulas eram dadas às quartas-feiras, como duração de uma hora e meia, na empresa onde os alunos trabalhavam ou haviam trabalhado antes de se aposentar, mas a metodologia era a mesma utilizada na escola. Esses alunos encontravam-se no mesmo estágio de aprendizado do Grupo 1, utilizando o mesmo livro, avançando quase com a mesma velocidade nos conteúdos.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Com o intuito de realizar uma pesquisa qualitativa, optei por fazer uso de diferentes tipos de instrumentos. Utilizo, portanto, as seguintes fontes de coleta de informações:

a) observações e anotações feitas por mim nas minhas duas turmas (Grupo 1 – maduros; Grupo 2 – jovens) e no Grupo 3 (alunos de meia-idade de outra professora), de junho de 2002 a novembro de 2004;

b) questionários aplicados a todos os alunos dos três grupos;

c) entrevista com os alunos do Grupo 1 e com os professores da escola.

Minhas observações iniciais (inclusive no Grupo 3) foram feitas de forma intuitiva, sem um método determinado, mas foram elas que me motivaram a realizar esta pesquisa e entender sua importância. Foi a partir dessas observações que me interessei pela reflexão a respeito do assunto e que pude montar as estratégias utilizadas para levar a cabo o presente estudo. Fiz, então, observações diretas do Grupo 3 com o objetivo de verificar as semelhanças entre este e o Grupo 1 em termos de andamento da aula e de reações emocionais manifestadas pelos alunos durante a realização das atividades. Nas minhas próprias turmas, meu olhar passou a ser mais focalizado para os objetivos deste estudo e passei a fazer anotações tanto das falas quanto dos comportamentos que considerei relevantes.

Para elaborar os questionários, adaptei muitas das sugestões de Oxford (1990) e Chacón (2003), levando em conta minhas próprias reflexões sobre a revisão da literatura e meus objetivos com este estudo. Optei por questionário fechado, seguindo o modelo de Chacón (2003), para facilitar a tabulação dos dados, mas fiz uso de entrevistas para também dar espaço à expressão livre. Os questionários foram aplicados de agosto a novembro de 2003, na ordem em que se encontram na seção de Anexos, e cada um destina-se a uma finalidade, como explicado abaixo.

Anexo 1 – Questionário sobre as experiências prévias dos alunos com língua estrangeira. Finalidade: descobrir o nível escolar dos alunos, quando e onde eles estudaram inglês, o que aprenderam, como eram as aulas, como eles se

sentiam em relação ao estudo, se foi uma experiência positiva, e se estudaram outras línguas além de inglês.

Anexo 2 – Questionário sobre os procedimentos adotados pelos alunos no estudo de inglês. Finalidade: conhecer o dia a dia dos estudantes, para descobrir seu grau de dedicação ao estudo e os tipos de atividades realizadas por eles fora do ambiente de sala de aula.

Anexo 3 – Questionário sobre os propósitos dos alunos com o estudo de inglês. Finalidade: descobrir qual o interesse dos alunos com o inglês, por que freqüentam as aulas, em que nível de aquisição pretendem chegar e a que velocidade, sua opinião sobre a escola, a professora e os colegas; possibilitar a averiguação de uma relação de causalidade entre os objetivos dos alunos e o ritmo de aula verificado.

Anexo 4 – Questionário sobre as atitudes dos alunos em relação à língua inglesa. Finalidade: descobrir as atitudes (curiosidade, interesse pela língua e por sua aprendizagem, satisfação, apreço e valorização da língua) que podem estar por trás do comportamento manifestado pelos alunos em aula.

Anexo 5 – Questionário sobre as crenças dos alunos. Finalidade: descobrir as crenças dos estudantes sobre si mesmos, sobre a língua inglesa, sobre o ensino da língua e sobre o contexto social no qual o ensino acontece.

Anexo 6 – Questionário sobre as emoções dos alunos. Finalidade: averiguar as emoções experimentadas pelos alunos em diferentes situações de aprendizado de inglês.

Anexo 7 – Roteiro de entrevista com os alunos. Finalidade: confirmar as informações obtidas através dos outros instrumentos, esclarecer possíveis dúvidas encontradas nas respostas dos questionários e aprofundar as questões afetivas. A entrevista só foi aplicada após todos os questionários, pois estes

podiam assim ser previamente analisados, e as informações obtidas através deles puderam ser incluídas no roteiro da entrevista para melhores esclarecimentos.

Anexo 8 – Roteiro de entrevista com os professores. Finalidade: investigar as crenças dos professores em relação à língua, ao ensino e à faixa etária em questão e esclarecer seus propósitos com os procedimentos adotados em aula. Como no item anterior, a entrevista com os professores também só foi aplicada após a obtenção das respostas de todos os questionários, para que estes pudessem ser analisados e utilizados na criação do roteiro.

Quando da entrega dos questionários aos alunos, pedi que eles respondessem as questões com suas reais opiniões e comportamentos. Expliquei que entendia nossa tendência de dizer aquilo que achamos que o interlocutor gostaria de ouvir ou aquilo que achamos que deveríamos fazer ao invés daquilo que realmente fazemos. Pedi que os alunos revelassem o que pensam e o que fazem independentemente do julgamento que a professora ou eles mesmos pudessem fazer a respeito, ou seja, que eles dissessem o que consideravam verdadeiro, não o certo. Meu objetivo com esse pedido era tentar chegar o mais próximo possível da consciência de cada um com o mínimo de influência do discurso de outrem (o meu, especialmente), para tentar ter acesso à visão de mundo dos alunos.

As entrevistas estruturadas (com perguntas predeterminadas) foram montadas com base naquilo que eu chamaria de “entrevistas informais”, tanto com alunos quanto com professores, ou seja, conversas freqüentes nas quais eu tentava obter informações de forma não sistemática. Ao que obtive nessas conversas somei meus próprios questionamentos, o que descobri na revisão da literatura e as respostas dadas pelos alunos nos questionários para organizar as perguntas das entrevistas de forma a esclarecer dúvidas surgidas a partir dos questionários e dos comportamentos observados em aula. Conversas informais,

entretanto, não deixaram de existir, e as informações obtidas são levadas em conta nos resultados.

3.4 Procedimentos Metodológicos

O ponto de partida da pesquisa foram minhas observações intuitivas (sem critérios definidos) da minha turma de alunos de meia-idade (Grupo 1), que me levaram a fazer comparações com outros alunos e vários questionamentos, como expliquei na Introdução. O segundo passo foi a revisão da literatura, que incluía obrigatoriamente a teoria que baseia a metodologia de ensino utilizada na escola, uma vez que tive de aplicá-la com os alunos investigados. Fiz também uma observação no outro grupo de alunos maduros da escola (Grupo 3), antes de assumir minhas turmas, com o objetivo de me familiarizar com o método.

O passo seguinte foi organizar a pesquisa, definindo objetivos e procedimentos. Assim, ao observar os acontecimentos da sala de aula, pude direcionar meu olhar para os fatores sob investigação e fazer anotações daquilo que parecia relevante. Definida a pesquisa, iniciei a coleta formal de dados. Os questionários foram criados e aplicados.

Após o período de aplicação dos questionários, iniciou-se a descrição das informações obtidas: as experiências prévias dos alunos com língua estrangeira, seus objetivos, a quantidade de tempo que dedicam ao estudo fora da sala de aula e como esse tempo é aproveitado, suas atitudes e crenças em relação ao aprendizado de inglês e às suas próprias capacidades, as emoções que experimentam em diferentes situações de aprendizagem. Tais dados foram comparados às respostas obtidas dos alunos mais jovens através dos mesmos questionários.

Com base nesses dados, foram montadas as entrevistas, para esclarecer ainda mais as respostas obtidas. As informações encontradas foram de tipos diferentes, algumas mais objetivas do que outras. Sua análise foi, portanto, descritiva-qualitativa e seguiu algumas premissas de Bakhtin (1995) e Vygotsky (1991) apresentadas no capítulo de revisão da literatura. Tendo em vista que (a) todo pensamento e toda emoção são exprimíveis, como afirma Bakhtin, ainda que através de uma simplificação e generalização, segundo Vygotsky, e que (b) a expressão se dá de um indivíduo a outro através de signos, incluindo a palavra falada e escrita, a entoação, a atitude, a expressão corporal, a mímica e outros movimentos voluntários, conforme esclarece Bakhtin, busquei descobrir o que os alunos pensam e sentem através de suas falas em aula (palavra falada e entoação), das respostas dos questionários (palavra escrita) e de seu comportamento (atitude, expressão corporal, mímica, movimentos voluntários). Os dados obtidos revelaram algumas contradições que busquei interpretar levando em consideração as seguintes premissas: uma vez que o pensamento se apoia no sistema ideológico de conhecimento do meio social em que vive o indivíduo, o que os alunos expressaram tem um sentido ideológico e uma orientação apreciativa, como afirma Bakhtin, mas também carrega uma atitude afetiva e volitiva, segundo Vygotsky. Meu procedimento de análise das contradições visou identificar esses dois aspectos nas diversas manifestações dos alunos.



4

RESULTADOS

Começo este capítulo descrevendo detalhadamente cada um dos quatro alunos de meia-idade investigados. Apresento o conjunto de informações reveladas através dos questionários e das entrevistas.

4.1 Perfil dos Alunos do Grupo 1

ALUNA: Regina (54 anos, bancária aposentada)

➤ Histórico

Regina ingressou na escola tardiamente, aos 12 anos de idade. Estudou a língua inglesa no ginásio e no segundo grau. Teve uma “ótima professora” no segundo ano ginasial e convenceu-se de que “inglês era a língua do futuro”. Após terminar o segundo grau, estudou mais dois anos em cursos livres de inglês. Aos 24, passou um mês na casa de uma família nos Estados Unidos, com a qual conseguia se comunicar “razoavelmente”, mas ouvia mais do que falava “talvez, na época, por timidez ou medo de falar errado”. No ano seguinte à

viagem, começou a faculdade de Letras, mas não chegou a completar o primeiro semestre porque não foi possível conciliar estudo e trabalho, não tinha “tempo suficiente para se dedicar ao inglês”. Formou-se então em língua portuguesa, mas nunca lecionou. Trabalhou a vida toda em uma empresa de economia mista, no departamento de pessoal e no setor de contas. Nesse ínterim, casou e teve dois filhos. Sua rotina incluía dois turnos de trabalho, administração da casa e cuidado com os filhos. Quando a empresa fechou, passou a trabalhar em um banco, onde se aposentou três anos mais tarde, em 1995. Nessa época, como seus filhos ainda eram pequenos (10 e 8 anos), Regina tornou-se “motorista de filhos” e vivia muito ocupada com eles e a administração da casa. Quando os filhos cresceram, Regina então pôde se dedicar mais a si mesma e fazer as coisas de que gosta. Havia finalmente encontrado o “tempo suficiente para se dedicar ao inglês” que faltara na época da faculdade. Então, em 1997, vinte e dois anos depois do último contato com a língua, Regina tentou voltar a estudar em um curso livre (que mistura alunos de idades variadas na mesma turma), mas só frequentou um semestre. Foi somente em 2001 que Regina ingressou na *EnglishTech*, na turma atualmente em funcionamento, com colegas de idades semelhantes.

Portanto, Regina tem a seu favor o fato de ter tido aulas de inglês durante quase toda a adolescência, o que constitui experiência relativamente longa e também positiva, uma vez que considera que seus professores foram “na maioria bons”. Além disso, também teve a oportunidade de usar a língua de forma sistemática no exterior durante um mês, o que indica que seu nível de conhecimento na época era, no mínimo, razoável, embora não suficiente para cursar uma faculdade sem muito esforço. Por outro lado, o fato de ter ficado mais de duas décadas sem estudar inglês constitui uma grande desvantagem.

➤ Propósitos

As razões de Regina para estar estudando inglês no momento são: para ajudar a manter o cérebro ativo, porque se interessa pela língua, e o estudo proporciona desafio mental, para aprender a falar o melhor possível e poder “se virar” caso venha a viajar para outro país a passeio. Seus “principais” motivos, entretanto, são “exercitar a memória” e “poder entender e falar razoavelmente inglês” – sua “principal motivação é a conversação”. Regina acredita que está no nível básico e pretende chegar no nível intermediário, dentro do prazo de um ano, se estudar bastante. Ela está satisfeita com esse prazo, não vê necessidade de encurtá-lo e acredita possuir as capacidades necessárias para cumpri-lo, basta “que se dedique”. Está claro que Regina estuda inglês para unir o útil (exercício mental) ao agradável (aproveitar as viagens). Não sente necessidade de dominar inteiramente a língua nem de se apressar para aprender, pois considera que levaria um ano se estudasse mais, o que não pretende fazer no momento.

➤ Rotina de estudo

A rotina de estudo de Regina inclui, além das aulas, fazer os temas (cerca de 4 horas semanais), ir ao cinema eventualmente e assistir filmes legendados na TV cerca de duas vezes por semana. Essas atividades condizem com seu objetivo de se comunicar nas viagens – acostumar-se com o modo como os falantes de inglês se expressam é uma ótima idéia.

➤ Atitudes

Durante sua vida escolar, Regina teve professores de inglês “na maioria bons”, mas hoje recebe um ensino “praticamente personalizado e muito mais avançado”. Não tem preferência quanto ao quê estudar, “tudo faz parte da aprendizagem”, conclui, mas reconhece que a parte mais difícil do processo é

aprender a “falar”, enquanto a parte mais fácil é “ler”. Entretanto, falar é o que Regina mais deseja. Sua “experiência mais positiva” com a língua acontece quando “consegue manter um diálogo, ou melhor, quando consegue entender e ser entendida”. Sua “experiência mais negativa” é quando “tem de escrever, pois acha isso difícil, tem dificuldade com concordância”. Isso condiz com o comportamento de Regina em aula: demonstra clara preferência pelas atividades orais. As tarefas escritas costumam ser realizadas de forma rápida e concisa, sem muito comprometimento com o resultado formal, ao contrário de seus colegas. Regina tem pressa em terminar. Por outro lado, essa falta de comprometimento com o resultado formal parece libertar Regina da preocupação em escrever “certo”, o que torna seus trabalhos escritos melhor estruturados em termos de conteúdo do que os de seus colegas, mais preocupados com a forma. Por escrever de maneira mais relaxada, Regina acaba também escrevendo melhor em termos de conteúdo.

Regina afirma que o estudo não a assusta, mas seu nível de autoconfiança nas aulas é mediano, assim como seu nível de tranquilidade nos testes. Às vezes, tem dúvida sobre o quanto suas respostas estão corretas, quando não compreende bem o que foi pedido, mas sente satisfação e contentamento quando acerta os exercícios. Ela não desiste muito facilmente quando uma tarefa é difícil, mas isso às vezes acontece. Tem facilidade para ler, tem curiosidade de conhecer novas palavras e gosta de falar com os colegas sobre o inglês. Entretanto, Regina sente alguma dificuldade para falar e entender alguém falando em inglês, só estuda o que a professora pede e o que vai entrar na prova, o que condiz com sua declaração de estar se dedicando pouco ao estudo. Para Regina, “ser um bom aluno” significa “revisar imediatamente o que foi dado em aula, fazer exercícios, ouvir fitas e CDs e muita dedicação”. No

momento, Regina não está sendo uma “boa aluna”, segundo seu próprio conceito.

➤ Crenças

✓ Crenças sobre si mesma

Regina declara que sempre teve “facilidade para o inglês” e não acredita muito que aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos. Acha que sua memória é “mais ou menos” boa e que sua capacidade de aprendizado é “mediana”, mas confia nessa capacidade para aprender inglês, embora sinta alguma dificuldade para progredir. Regina declara que consegue prestar atenção nas aulas, que gosta de tentar coisas novas nos exercícios mesmo correndo o risco de errar, pois errar é normal, mas nem sempre consegue aprender com seus próprios erros. Considera ter uma pronúncia razoável, ter mais facilidade para aprender vocabulário do que gramática, ser boa na leitura e na compreensão oral, mas não na escrita e na fala. Acha que consegue captar o sentido geral mesmo sem saber todas as palavras daquilo que foi dito e está entendendo melhor o que as pessoas dizem, mas não concorda muito que as pessoas estejam entendendo melhor o que ela diz.

✓ Crenças sobre a língua e o ensino

Regina considera a língua inglesa útil e importante. Para ela, “saber” a língua significa falar, ler e escrever em inglês – nessa ordem de importância – e ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário, os quais precisam ser memorizados. Ela acha que todas as regras e procedimentos necessários para saber inglês estão no livro ou podem ser explicadas pelo professor. Não concorda muito que saber inglês implique ter uma ótima pronúncia, nem pesquisar novas idéias ou relacionar novos conceitos com os tópicos já aprendidos.

Para Regina, uma boa maneira de ensinar inglês envolve, por um lado, coerência, organização, transmissão, explicação no quadro, orientação pelo livro didático, exercícios, prática e, por outro, diversão, criatividade, aceitação da visão dos alunos, gentileza e tranquilização por parte do professor. Regina deseja um professor “aberto, criativo e que saiba transmitir bem”, ou seja, uma mescla de competência com afetuosidade. Além disso, acredita que o melhor que um professor pode fazer por ela é promover “motivação” e afirma que isso não falta na escola atual. Considera sua professora criativa e acha que suas aulas trazem novidades e são melhores do que as outras que já teve.

✓ Crenças provocadas pelo contexto

Regina acredita que os fatores que podem ser responsáveis por seus erros e falhas de aprendizagem são: preguiça, falta de conhecimento específico para realizar determinada tarefa e a idade, que afetou sua memória (segundo Regina, a única faculdade mental que piorou com o tempo), mas não a impede de aprender. Regina acha que os fatores que atrapalham o resultado de sua aprendizagem são a pouca quantidade de tempo que dedica ao estudo em casa, seu insuficiente esforço nas atividades de aula e o modo como estuda – fazendo apenas o que é solicitado, ao invés de revisar, pesquisar mais, como ela acha que deveria fazer. Os fatores que favorecem seu aprendizado são a quantidade de conhecimentos que sua professora tem (que faz com que suas aulas sejam melhores, com mais recursos, o que beneficia os alunos), o modo como ela ensina (pois, como diz Regina, não adianta o professor ser “uma sumidade” e não saber “transmitir”), sua própria capacidade de aprendizado em geral, que considera mediana (como qualquer pessoa, sem grande brilhantismo nem grandes limitações) e suas emoções e sentimentos. Regina crê que emoções positivas são benéficas para o aprendizado, enquanto as ruins são prejudiciais, tanto aquelas que o aluno já traz de casa quanto as criadas em aula. Regina

considera que o fato de chegar na escola se sentindo bem é melhor para aprender, mas a aula também tem de proporcionar bem-estar para não prejudicar as emoções positivas trazidas de casa e para amenizar as negativas.

Regina acredita que ela e seus colegas têm sentimentos e objetivos específicos diferentes, mas que estão todos “no mesmo barco”, ou seja, partilham do objetivo geral de aprender inglês, e precisam confiar na professora como “comandante desse barco”. Regina tem uma relação muito boa com os colegas e com a professora e considera importante sentir-se aceita por eles, embora o comportamento dos colegas não afete o seu próprio comportamento, ou seja, não faz diferença para Regina se alguém deixou de fazer o tema ou reclamou da atividade ou não gostou de algo na aula. Da mesma forma, o apoio da professora e dos colegas não é absolutamente fundamental para que ela continue estudando, pois são seus objetivos e sentimentos que determinam sua vontade de estudar.

➤ Emoções

Regina relata que, de maneira geral, sente-se interessada, contente e às vezes relaxada, às vezes preocupada em aula. Os estados de ânimo que mais experimenta são, por um lado, tranquilidade, satisfação, perseverança, concentração, entusiasmo, agilidade mental, contentamento, atenção e, por outro, bloqueio, ansiedade e frustração. Em geral, declara Regina, sente-se bem em aula. Seu maior prazer é ler, pois tem mais facilidade, enquanto o que considera mais chato é a escrita, pois é o que acha mais difícil.

Regina se sente melhor quando lê em voz alta (tranqüila) do que quando faz uma apresentação diante da turma ou faz prova oral (nervosa, com medo de não se expressar bem), o que prejudica o resultado final – “dá um branco”. Já uma prova convencional suscita em Regina apenas o esforço necessário para

realizá-la. Ela não se importa de ser corrigida na frente dos colegas, sente-se calma, e também sente tranquilidade quando aprende uma coisa nova. Quando, porém, não entende bem uma explicação, não sabe a resposta de um exercício, comete um erro ou tem de realizar uma tarefa muito difícil, sua atitude é de perseverança e atenção. Entretanto, se tem de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar ou fazer um esforço muito grande sem conseguir realizar a tarefa, sua sensação é de frustração e desorientação.

ALUNA: Vera (46 anos, professora de geografia e educação infantil)

➤ Histórico

Vera ingressou na escola aos 6 anos de idade, no Jardim de Infância. No segundo grau, cursou Magistério e, no ensino superior, completou os cursos de Estudos Sociais e de licenciatura e bacharelado em História, e fez também pós-graduação em Educação Infantil. Portanto, não há motivo para duvidar da própria capacidade de aprendizado. Estudou inglês por dois anos durante o ginásio, onde aprendeu um pouco de gramática somente através de exercício escritos, mas as aulas eram “divertidas”. Na mesma época, também estudou quase um ano em um curso livre de inglês. Desistiu porque tinha de memorizar diálogos para apresentar diante da turma. Não tinha problemas com a memorização, mas “não se sentia capaz” de fazer a apresentação, era muito tímida e ficava nervosa, “a frustração foi grande”. Mais tarde, durante o primeiro ano do segundo grau, passou pela mesma metodologia de ensino e não teve um “desempenho bom”, “odiava” as aulas. Portanto, as primeiras experiências de Vera com a língua foram positivas quando o assunto era gramática e negativas quando se tratava da fala. Somente vinte e oito anos

depois, em 2001, decidiu voltar a estudar inglês, primeiro com aulas particulares e depois no grupo atual.

Vera nunca casou nem teve filhos. Sua rotina inclui dois turnos de trabalho como professora, administração da casa, estudo de inglês, viagens e outras atividades de interesse pessoal. Além de inglês, Vera estudou outras três línguas estrangeiras. Nos dois últimos anos do ginásio, estudou francês e adquiriu noções gerais da língua. Na faculdade, estudou dois semestres de espanhol, mas não havia conversação, apenas noções básicas de gramática. Como Vera é filha de italianos e falava o dialeto da Calábria em casa, resolveu estudar italiano durante a pós-graduação. O curso, que Vera frequentou por quatro semestres, era administrado pela própria faculdade e incluía gramática e conversação. Dois anos mais tarde, ganhou uma bolsa de estudos e passou quase um ano e meio estudando italiano em uma escola para estrangeiros na Itália.

Vera tem uma vantagem em relação a seus colegas, conhece bem uma língua estrangeira, o que, a meu ver, já deveria ser razão suficiente para acreditar que pode aprender mais uma. Além disso, já estudou outras línguas, adquirindo algumas noções básicas, o que é muito útil para ela, pois costuma comparar em aula as estruturas e as palavras que está aprendendo da língua inglesa com as de outras línguas. Por outro lado, suas primeiras experiências com o inglês foram na maioria muito negativas. Também, assim como para Regina, o fato de ter ficado quase três décadas sem estudar a língua constitui uma grande desvantagem para Vera.

➤ Propósitos

As razões de Vera para estar estudando inglês no momento são: porque aprender inglês é a realização de um sonho antigo (na adolescência, Vera sonhava ser aeromoça, por isso começou a estudar inglês na época do ginásio),

porque se interessa pelas línguas em geral e quer aprender a falar inglês o melhor possível, ter uma pronúncia compreensível à maioria das pessoas (independentemente do sotaque), conseguir “se virar” caso venha a viajar para outro país a passeio, poder usar o computador e navegar na *Internet* com mais facilidade e entender as letras das suas músicas preferidas. O “principal” motivo de Vera, entretanto, é “compreender a língua que domina o mundo atual”, o que ela acha “fundamental e muito útil”, pois inglês “é a língua adotada em todos os setores, principalmente comunicação e informática”. Vera acredita que está no nível básico e pretende chegar em um nível de domínio fluente da língua, no qual consiga compreender quase tudo o que os outros falam e seja capaz de dialogar – como em italiano. Gostaria de alcançar esse objetivo em dois ou três anos. Vera acredita possuir as capacidades necessárias para cumprir esse prazo, mas acha que levará mais tempo tendo em vista as poucas horas que dedica ao estudo (acha que deveria dedicar o dobro) e os resultados que vem apresentando – piores que os de seus colegas, segundo ela. Parece claro que Vera estuda inglês por razões utilitárias (língua dominante, computador, *Internet*) e prazerosas (músicas, viagens, sonho antigo).

➤ Rotina de estudo

A rotina de estudo de Vera inclui, além das aulas, fazer os temas, escutar o CD do livro de aula, assistir programas em inglês na TV a cabo todos os dias, escutar músicas no fim de semana e navegar na *Internet* no domingo. É cerca de uma hora por dia de contato com a língua. Essas atividades condizem com seus propósitos (músicas, *Internet*, viagens). Nota-se que Vera dedica muito tempo ao objetivo de se comunicar melhor, pois tenta se acostumar com o modo como os falantes de inglês se expressam em filmes e programas de televisão todos os dias. Vera inclusive manifestou o interesse em ter aulas particulares

exclusivamente sobre pronúncia, para não “atrapalhar” a turma, e beneficiou-se das atividades de fonética em aula, destacando-se dos colegas. Seu especial afinco ao assunto originou um aproveitamento melhor. Lenildo brincou em aula dizendo que eu deveria deixar os temas de fonética mais difíceis só para a Vera, pois ela “sabia tudo”.

➤ Atitudes

Durante sua vida escolar, Vera teve professores de inglês “competentes”, mas que “não usavam técnicas variadas”. Hoje recebe um ensino “mais individualizado”, onde são utilizadas técnicas “diferentes” e “mais dinâmicas”. O que mais gosta de estudar é gramática, que considera a parte mais fácil da língua, enquanto a parte mais difícil é a pronúncia. Vera acha que poderia aprender mais se superasse o chamado “bloqueio” de origem emocional – o nervosismo causado pelo medo de errar. Vera não sabe a causa desse bloqueio, mas ele pode ter tido origem durante sua vida escolar, quando Vera teve “divertidas” aulas de gramática em exercícios escritos e “frustrantes” aulas de memorização de diálogos. Hoje, justamente, sua “experiência mais positiva” com a língua acontece quando “responde por escrito os exercícios”, e sua “experiência mais negativa” é quando “responde oralmente”, exatamente ao contrário de Regina, que acha difícil escrever e prefere falar. Isso condiz com as atitudes de Vera em aula: ela demonstra clara preferência pelas atividades escritas, nas quais costuma se sair muito bem. Na escrita, Vera é muito profícua com o conteúdo e comprometida com o resultado formal, ao contrário de Regina. Porém, nem sempre essa preocupação se reflete em acurácia, pois Vera experimenta o uso de estruturas gramaticais que ainda não conhece para tentar expressar o que pensa da forma como pensa em português, o que nem sempre é viável. Assim, os textos de Vera costumam ser densos em conteúdo e com erros

formais decorrentes de sua ousadia em experimentar, o que é muito útil para seu aprendizado de novas formas de expressão na língua.

Vera afirma que estudar inglês a assusta, por causa da pouca similaridade entre essa língua e as outras que conhece. Também relata que seu nível de autoconfiança nas aulas é muito baixo. Não fica nem um pouco calma e tranqüila quando está sendo testada, mas sente grande satisfação quando acerta um exercício e não desiste facilmente quando a tarefa é difícil. Vera estuda mais do que a professora pede ou vai colocar na prova. Gosta de falar com os colegas *sobre* o inglês e tem curiosidade de conhecer novas palavras. Às vezes tem dúvida sobre o quanto suas respostas estão corretas e resolve suas dúvidas depois que a tarefa foi corrigida pela professora. Para Vera, “ser um bom aluno” significa “realizar os exercícios de forma correta, pronunciar as palavras de forma correta, dominar um vocabulário mais amplo, manter um diálogo (mesmo pequeno)”. Percebe-se que Vera está mais preocupada com o resultado do aprendizado do que com o processo, uma vez que enfatiza a correção, em exercícios e pronúncia, e o domínio de “mais” vocabulário, necessário para dialogar. E assim como Regina, Vera não se considera uma boa aluna, porque acha que erra muito nos exercícios.

➤ Crenças

✓ Crenças sobre si mesma

Vera não confia em sua capacidade de aprender, que considera “muito ruim”, mas é também muito persistente e vai continuar estudando até atingir seu objetivo, não importa quanto tempo leve. Acredita que tem dificuldade para progredir, que nunca teve uma boa memória e que demora um pouco para aprender novas palavras e regras gramaticais, mas não relaciona isso com a idade, pois não acredita que aprender torna-se mais difícil com o passar dos

anos. Vera consegue prestar atenção nas aulas e gosta de tentar coisas novas nos exercícios, mesmo correndo o risco de errar. Sabe que o erro durante o processo de aprendizagem às vezes é inevitável e considera-se capaz de aprender com os próprios erros, mas não gosta quando isso acontece, sente-se mal. Acha que se deve errar o mínimo possível. Seu grau de exigência consigo mesma é muito alto. Vera acha que é ruim na fala e, surpreendentemente, na escrita, sua atividade favorita, por ter dificuldade de expressar corretamente a mensagem desejada. Na compreensão oral, considera-se mediana. Quando não sabe todas as palavras daquilo que foi dito, consegue captar “mais ou menos” o sentido geral. Acha que está entendendo melhor o que as pessoas dizem (mérito da TV a cabo), embora ainda encontre muita dificuldade, mas não concorda plenamente que as pessoas estão entendendo melhor o que ela diz. Vera preocupa-se com a própria pronúncia, que considera péssima em comparação com a dos colegas e da professora. Acredita ser necessário ter uma boa pronúncia para que se considere que uma pessoa sabe bem inglês. Vera baseia esse argumento em seu conhecimento de italiano, se alguém “sabe italiano e não pronuncia corretamente, na realidade, não sabe muito”.

✓ Crenças sobre a língua e o ensino

Vera considera a língua inglesa difícil e normativa, porém útil e importante, por ser dominante. Acha italiano mais fácil por causa da proximidade com o português. Para ela, saber inglês significa ler, escrever, entender e realizar diferentes tipos de exercícios (orais e escritos) sem cometer muitos erros, sendo capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário, os quais não necessariamente precisam ser memorizados – as aulas do segundo grau deixaram isso claro para ela. Vera não acha que todas as regras e procedimentos necessários para saber inglês estão no livro ou podem ser explicados pelo professor, pois acha fundamental também praticar a língua.

Considera que o aprendizado implica alguma pesquisa de novas idéias e costuma relacionar os novos conceitos com as coisas já aprendidas.

Para Vera, uma boa maneira de ensinar inglês envolve, por um lado, conhecimento técnico, transmissão, explicação no quadro, exercícios e prática e, por outro, criatividade, amizade estimulante, aula orientada pelos alunos e paciência por parte do professor. Além disso, acredita que o melhor que um professor pode fazer por ela é incentivá-la e ajudá-la a superar as dificuldades no aprendizado. Afirma que obtém isso tudo da professora atual. Em resumo, assim como Regina, Vera deseja um professor competente e afetuoso.

✓ Crenças provocadas pelo contexto

Segundo Vera, alguns fatores influenciam o resultado de sua aprendizagem. Considera prejudicial a pouca quantidade de tempo que dedica ao estudo em casa. O excelente modo como a professora ensina e o modo agradável como a trata ajudam seu aprendizado, enquanto emoções e sentimentos negativos atrapalham, assim como sua opinião de que a língua é difícil. Os fatores que considera responsáveis por seus erros e falhas são: falta de competência para o aprendizado e nervosismo na hora do exercício.

Vera acredita que ela e seus colegas têm sentimentos e objetivos mais ou menos parecidos e que têm em comum o desejo de aprender inglês. Não considera que todos estejam “no mesmo barco” (pois acha que os colegas estão mais adiantados do que ela), mas precisam confiar na professora como “comandante”. Vera tem uma relação muito boa com a professora e os colegas, uma parceria estimulante. Considera relativamente importante sentir-se aceita por eles, embora o comportamento dos colegas não afete o seu próprio comportamento, pois não faz diferença para ela se os colegas fazem o tema ou não, se estão entusiasmados ou não. Porém, é responsabilidade de todos criar um clima de aula agradável. Da mesma forma, o apoio da professora e dos colegas

não é absolutamente fundamental para que ela continue estudando, pois tem uma motivação pessoal que lhe basta, independente de seu estado de espírito momentâneo.

➤ Emoções

Vera relata que, em aula, sente-se interessada, contente e preocupada em aprender e ser eficiente. Seu maior prazer é realizar as tarefas corretamente, enquanto o que considera mais chato é a pronúncia das palavras. Os estados de ânimo que mais experimenta são, por um lado, prazer, alegria, satisfação, motivação, perseverança, atenção, esforço e, por outro, preocupação, bloqueio, frustração, irritação e pânico. Em resumo, Vera tem sentimentos bastante contraditórios, mas declara que, de maneira geral, gosta de estudar e sente-se bem em aula.

O pânico está associado a prova oral e apresentação diante da turma, apesar de se sentir à vontade com o grupo. Seu sentimento independe do tipo de platéia. Frustração ocorre quando é chamada a ler em voz alta (por causa de sua “pronúncia incorreta”) e quando faz um esforço muito grande mas não consegue realizar a tarefa proposta. Vera fica triste quando comete um erro ou não sabe a resposta de um exercício. Fica preocupada quando faz prova, nervosa quando uma tarefa é muito difícil. Não se importa de praticar bastante, mas fica irritada quando tem de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar. Vera sente-se feliz quando aprende uma coisa nova, quando consegue realizar a tarefa proposta mesmo depois de grande esforço e quando lê um texto original em inglês. Fica satisfeita quando faz um exercício bem feito, contente quando ela ou um colega sabe a resposta de um exercício, tranquila quando faz prova de gramática, calma quando não entende bem o que a professora explicou, indiferente quando é corrigida na frente dos colegas.

ALUNO: Lenildo (56 anos, bancário aposentado e corretor de imóveis)

➤ Histórico

Lenildo ingressou na escola aos 7 anos de idade, em Valença, no Rio de Janeiro, sua cidade natal. Lá fez o Curso Científico e depois a Faculdade de Ciências Econômicas, graduando-se aos 24 anos de idade. Alguns meses depois, passou no concurso para bancário de um banco nacional e foi escalado para trabalhar fora do eixo Rio-São Paulo. Escolheu Porto Alegre por recomendação de amigos. Nunca casou nem teve filhos e trabalhou a vida toda no mesmo banco.

Estudou inglês e francês durante dois anos no curso ginásial, sempre obtendo notas altas. Chegou inclusive a dar aulas aos colegas que ficavam em recuperação. Adquiriu noções de gramática através da leitura de textos – não havia nenhuma ênfase na conversação. Logo que se mudou para Porto Alegre, Lenildo tentou voltar a estudar inglês e frequentou por um ano um curso livre (que mistura alunos de idades diferentes na mesma turma), mas desistiu porque “não gostou da didática” e “não havia nenhum incentivo para conversação” – “uma experiência nefasta”. Depois que saía da sala de aula, “não havia como treinar com os colegas” e foi perdendo o interesse. Aprendeu muito pouco. Há que se destacar desde já a preocupação de Lenildo com o convívio com os colegas.

Dez anos mais tarde, incentivado por amigos e levando em conta que vivia em um estado com muitos imigrantes da Alemanha, Lenildo começou a estudar alemão numa escola especializada, com a intenção de aprender a pronúncia e não cometer gafes com os amigos de origem alemã. Porém, cursou apenas um semestre porque achou o idioma muito difícil e porque não conseguia acompanhar seus colegas, que já traziam de casa algum conhecimento prévio da

língua. Conseguiu, entretanto, adquirir algumas noções básicas. Quatro anos depois, voltou a estudar francês, aproveitando o conhecimento adquirido no ginásio, pois sentia necessidade de dominar um idioma para usar em viagens. Frequentou um ano de curso e gostou muito “do incentivo para conversação”. Fez então uma viagem de três meses a vários países da Europa, onde pôs em prática com sucesso o francês que aprendeu. Não sentiu necessidade de continuar estudando na volta porque seu objetivo de viagem à França estava cumprido e considerava uma perda de tempo estudar uma língua de pouca penetração internacional. Oito anos depois viajou em excursão aos Estados Unidos e Canadá por 24 dias. Apesar do guia que acompanhava os passeios, Lenildo tentava usar o pouco inglês que sabia do ginásio nos restaurantes que seu grupo frequentava à noite. Sempre começava com a frase “*Excuse me. I don’t speak English very well.*” (Com licença. Não falo inglês muito bem). Conseguiu se comunicar e nunca deixou de ser atendido. Não tomou a iniciativa de voltar a estudar inglês porque o trabalho absorvia demais o seu tempo. Foi somente vinte e oito anos depois do último curso de inglês, já aposentado do banco, que Lenildo resolveu voltar a estudar a língua, pois queria “aprender de qualquer forma um idioma”, para no futuro não ter de pensar: “puxa, passaram-se tantos anos e não me dediquei a nada”. Ingressou, então, na *EnglishTech*, na turma atual. “Ter uma nova perspectiva foi muito saudável”, disse ele.

Assim como suas colegas, Lenildo passou muito tempo sem estudar inglês (quase três décadas), o que é uma desvantagem. Entretanto, contam a seu favor dois fatores: suas experiências iniciais positivas com o inglês e o conhecimento de outras línguas estrangeiras. Ele conhece francês, não tão bem quanto Vera conhece italiano, mas o suficiente para não passar necessidade em locais públicos. Portanto, Lenildo também não tem motivo para duvidar que possa aprender mais uma língua. Assim como Vera, ele compara algumas

estruturas e palavras que está aprendendo da língua inglesa com as das outras línguas que estudou, mas principalmente com o português.

➤ Propósitos

O conjunto de razões para Lenildo estar estudando inglês no momento inclui: seu interesse pela língua inglesa, o fato de gostar do idioma desde os tempos do ginásio, o desejo de aprender a falar a língua o melhor possível e ter uma boa pronúncia, o ambiente da escola em que estuda, o convívio com seus colegas, a cooperação nos exercícios e na realização das tarefas. Além disso, Lenildo considera que o estudo proporciona desafio mental, que a professora o estimula e que é bom voltar a freqüentar uma escola. Também declarou que precisava da língua porque inglês poderia ser útil na vida profissional que pensava iniciar depois de aposentado – carreira de comunicação. Ele tem uma ótima voz e fez teste de locução em uma rádio de Porto Alegre, mas não passou por causa do sotaque carioca. Atualmente trabalha no ramo imobiliário. Lenildo também se interessa em saber mais sobre as culturas de países de língua inglesa e quer ser capaz de conversar com um estrangeiro, usar o computador e navegar na *Internet* com mais facilidade, escrever *e-mails* ou outros textos em inglês e entender as letras de suas músicas preferidas. Seu “principal” motivo, entretanto, é “por sentir necessidade de voltar a estudar o idioma com mais objetividade”. Lenildo acredita que está no nível básico e pretende, em três anos, chegar em um nível de aprendizado “suficiente para se comunicar bem”, pois gostaria de se sair bem em qualquer situação. Está satisfeito com o prazo de três anos e acredita possuir as capacidades necessárias para cumpri-lo. Não acha que ele pode ser menor porque o trabalho ocupa boa parte do seu tempo. Assim como suas colegas, parece claro que Lenildo estuda inglês para unir o útil (desafio mental, *Internet*) ao agradável (cultura, músicas, contato com estrangeiros).

Porém, diferente de Regina e Vera, Lenildo aponta como motivos também o convívio com as colegas, o incentivo da professora, o ambiente escolar, o gosto pelas tarefas de aula, pela cooperação com os colegas e o simples fato de freqüentar uma escola. Além das razões utilitárias e prazerosas, o interesse pelo convívio social é revelado explicitamente.

➤ Rotina de estudo

Lenildo tem contato com a língua de uma a duas horas por dia. Sua rotina de estudo inclui, além de ir às aulas e fazer os temas, escutar o CD do livro de aula, fazer leitura do dicionário e de textos em inglês (três horas por semana), assistir programas e filmes em inglês à noite na TV a cabo (todos os dias) e no cinema, escutar músicas e navegar na *Internet*. Essas atividades condizem com seus propósitos (músicas, *Internet*, contato com estrangeiros, interesse lingüístico e cultural). Lenildo dedica-se à leitura em inglês mais do que suas colegas, mas assim como elas objetiva se comunicar melhor, pois tenta se acostumar com o modo como os falantes se expressam em filmes e programas de televisão.

➤ Atitudes

Durante sua vida escolar, Lenildo teve professores de inglês “medianos ou limitados”. Hoje recebe um ensino “mais dinâmico pela ênfase dada à conversação”. Sua “experiência mais positiva” com a língua acontece quando entende trechos de filmes. Sua “experiência mais negativa” é quando não consegue se expressar, articular frases corretamente. Acha que poderia aprender mais se dedicasse mais tempo ao estudo, mas também tem seu trabalho para cuidar. O que mais gosta de estudar é gramática, embora a considere a parte mais difícil da língua, principalmente no que diz respeito aos verbos e à

construção de textos. Lenildo encontra certa dificuldade para escrever, por questões gramaticais, e mais dificuldade para falar, por falta de vocabulário – “dá um branco”. Entretanto, em aula, demonstra preferência pelas atividades orais, nas quais costuma sair-se muito bem, e acha que a aquisição de vocabulário depende muito da vontade do indivíduo. Costuma tomar a iniciativa de falar em inglês tudo o que sabe e de experimentar o que ainda não sabe. Na escrita, Lenildo é cuidadoso, assim como Vera e ao contrário de Regina. Procura pesquisar o assunto sobre o qual pretende escrever, estudar outros textos e utilizar algumas de suas frases que dizem o que ele quer, ao invés de tentar construir estruturas gramaticais que ainda não domina. Essa pesquisa é muito útil para seu aprendizado de novas formas de expressão.

Estudar inglês o assusta um pouco por ser um desafio e por causa da expectativa de quanto tempo levará para conseguir sair-se razoavelmente bem aliada ao receio de não atingir esse mínimo, de não corresponder às próprias expectativas. Lenildo afirma que seu nível de autoconfiança nas aulas é mediano. Não fica muito calmo e tranquilo quando está sendo testado, pois tem receio de não conseguir atender às suas próprias expectativas e as da professora, mas sente grande satisfação quando acerta um exercício e não desiste facilmente, mesmo quando a tarefa é difícil. Lenildo estuda mais do que a professora pede ou vai colocar na prova. Gosta de falar com os colegas *sobre* o inglês e tem curiosidade de conhecer novas palavras. Sempre tem dúvida sobre o quanto suas respostas estão corretas e resolve suas dúvidas depois que a professora avalia. Para Lenildo, “ser um bom aluno” significa “saber corresponder à expectativa da escola, do professor e conseguir se superar nos mais diversos temas de casa”. Percebe-se que Lenildo se preocupa com as expectativas externas, fator não apontado por suas colegas. Ao contrário de Vera e Regina, Lenildo se considera um bom aluno segundo seu próprio conceito.

➤ Crenças

✓ Crenças sobre si mesmo

Lenildo acha que sua memória e sua capacidade de aprendizado são medianas – não tão boas quanto gostaria. Afirma que leva muito tempo para aprender, não consegue assimilar coisas novas com muita rapidez. Porém, não relaciona essa dificuldade com a faixa etária, afirma que foi sempre assim. Apesar disso, confia em sua capacidade, acredita ter o discernimento necessário para aprender inglês, embora sinta alguma dificuldade para progredir. Afirma que se sentiria frustrado se não tentasse pelo menos, mas crê que vai conseguir. Tem facilidade para aprender palavras novas, mas não aprende novas regras de gramática com muita rapidez. Consegue prestar atenção nas aulas e gosta de tentar coisas novas nos exercícios, mesmo correndo o risco de errar, pois errar é normal, e ele é capaz de aprender com seus próprios erros. Considera-se bom na leitura, mediano na escrita e na compreensão oral, e menos que mediano na fala, embora considere ter uma boa pronúncia. Para ele, pronúncia ruim é aquela que soa ininteligível. Por isso, só sabe realmente a língua quem tem uma pronúncia “boa”, conclui. Ele acha que consegue captar o sentido geral mesmo sem saber todas as palavras daquilo que foi dito, que está entendendo melhor o que as pessoas dizem (mérito da TV a cabo) e que as pessoas estão entendendo um pouco melhor o que ele diz.

✓ Crenças sobre a língua e o ensino

Lenildo considera a língua inglesa útil, importante, cultural (dá acesso a várias culturas), interessante e bonita – somente atributos positivos. Para ele, aprender inglês é um desafio, mas vencê-lo significa ter a tranquilidade de poder comunicar-se em qualquer parte do mundo, sem sentir o arrependimento por ter deixado de estudar. Além de implicar uma ótima pronúncia, saber inglês, segundo ele, consiste em ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras

gramaticais e vocabulário, os quais podem ser encontrados no livro ou explicados pelo professor e precisam ser memorizados. Concorde totalmente que aprender implica pesquisa de novas idéias e costuma relacionar os novos conceitos com as coisas já aprendidas.

Para Lenildo, uma boa maneira de ensinar inglês envolve, por um lado, conhecimento técnico, transmissão, organização, coerência, explicação no quadro, aula orientada pelo livro didático, exercícios e prática e, por outro, inspiração, criatividade, energia, gentileza e aceitação da visão dos alunos. Além disso, acredita que o melhor que um professor pode fazer é ter paciência e perseverança e avaliar a condição e/ou limitação de cada aluno. Em resumo, assim como suas colegas, Lenildo deseja um professor competente e afetuoso.

✓ Crenças provocadas pelo contexto

Lenildo acredita que os fatores que auxiliam sua aprendizagem são seu esforço nas atividades, a grande quantidade de conhecimentos que a professora tem (que permite tirar a dúvida dos alunos prontamente), a quantidade adequada de conteúdos que a professora ensina (compatível com as necessidades da turma), o modo como a professora ensina (em experiências anteriores, Lenildo sofreu com metodologias que considerava ruins), sua própria capacidade (suficiente para aprender inglês) e sua boa interação com as colegas. O único fator que prejudica o resultado de sua aprendizagem é a pouca quantidade de tempo que dedica ao estudo em casa, por causa do trabalho, que lhe toma o dia todo. Além dessa falta de tempo, Lenildo aponta como possíveis causas para seus erros e falhas a preocupação com a expectativa da professora na hora de cumprir a tarefa (o que causa certo nervosismo) e situações eventuais, como falta de atenção causada por preocupações externas à sala de aula, desinteresse ou frustração por achar que não está atingindo o objetivo esperado (perfeccionismo e exigência consigo mesmo) e preguiça de estudar em

determinado dia. Ao contrário de Vera e Regina, ele não aponta falta de competência – é mais confiante – e inclui a opinião que a professora faz dele.

Lenildo acredita que ele e suas colegas partilham dos mesmos sentimentos e objetivos – enquanto Regina e Vera concordam parcialmente. Considera que todos estejam “no mesmo barco” e que é importante confiar na professora como “comandante”. Afirma que o comportamento das colegas e também o “clima” da aula, afetam seu próprio comportamento. Para ele, esse clima é uma energia positiva ou negativa gerada pelo estado de espírito de todas as pessoas presentes. Ele procura deixar os problemas do lado de fora e contribuir para que o ambiente de sala de aula seja o mais agradável possível. Considera fundamental o apoio da professora e das colegas para que continue estudando. Tem uma ótima relação com todos na turma e considera muito importante sentir-se aceito. Isso corrobora as razões de Lenildo para estudar, que apontam também para o interesse pelo convívio social.

➤ Emoções

Lenildo relata que, de maneira geral, sente-se interessado, contente e otimista. Seu maior prazer é ter a convicção de um dia “chegar lá”, enquanto o que considera mais chato é não conseguir assimilar textos e/ou gramática. Os estados de ânimo que mais experimenta são confiança, ânimo, entusiasmo, satisfação, calma, perseverança, esforço, atenção, concentração, solidariedade e, contrariamente, inibição. Lenildo tem mais sentimentos positivos do que suas colegas. Dentre as várias emoções negativas possíveis, ele apontou apenas uma.

A inibição está associada a prova oral, apresentação oral diante da turma e leitura voz alta, pois fica preocupado em acertar a pronúncia. Sente-se confiante quando sabe a resposta de um exercício e satisfeito quando consegue realizar uma tarefa que envolva ou não um grande esforço. Porém, quando não

consegue realizá-la, sente-se frustrado, da mesma forma que quando a professora pede a resposta de um exercício que ele não sabe. Porém, se um colega souber, sua postura é de solidariedade. Fica ansioso quando não entende bem o que a professora explicou e preocupado quando comete um erro. Se a professora corrige-o na frente dos colegas, não se importa, apenas faz mais esforço, e fica animado quando aprende algo novo. Se tem de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar, faz com atenção, e se a tarefa é muito difícil, mantém a perseverança. Prefere fazer teste escrito a prova oral, mas ambos provocam um certo grau de tensão, por medo de um resultado abaixo do esperado.

ALUNA: Vera Lúcia (57 anos, professora aposentada)

➤ Histórico

Vera Lúcia ingressou na escola aos 7 anos de idade. No segundo grau, cursou Magistério e, no ensino superior, graduou-se em Filosofia, aos 23 anos de idade, e passou a trabalhar como professora de História. Casou e teve três filhos. Aposentou-se em 1996, mas esporadicamente ainda dá aula particular e faz pesquisas de História para outros profissionais. A maior parte de seu tempo, entretanto, é dedicado ao cuidado com a saúde, à leitura (prazerosa e informativa), aos afazeres domésticos e a atividades de interesse pessoal.

Estudou inglês durante dois anos no ginásio e um semestre no curso de Magistério. Os professores “não eram habilitados”, tinham “outra formação”, mas tinham de suprir “a falta de um titular”. O professor do ginásio “até era muito simpático, uma pessoa agradável, mas era seu dentista”. Vera Lúcia sentia-se frustrada, pois o aprendizado era muito lento e sem sentido. As lições de um livro-texto eram lidas e os respectivos exercícios realizados, o que não lhe

despertava interesse. Vera Lúcia também estudou francês durante o ginásio, por três anos, com uma professora francesa. As aulas eram agradáveis, dinâmicas e interessantes. Até hoje Vera Lúcia lembra de canções e trechos de textos em francês que a turma traduzia. Ainda tentou voltar a estudar a língua na idade adulta, mas não gostou do curso, frequentou apenas dois meses. Então, em 2001, por incentivo e intermédio de uma amiga, tomou a iniciativa de ingressar na *EnglishTech* para aprender a língua inglesa, pois considera esta mais útil do que a francesa. Não tomou essa iniciativa antes porque não havia recurso financeiro disponível, tinha de pagar escola, natação, inglês e tudo o mais para os filhos, que agora já são adultos.

Vera Lúcia tem a seu favor o fato de ter estudado francês na adolescência, durante bastante tempo (três anos) e isso ter sido uma experiência agradável e produtiva. Era capaz de entender bem alguém falando em francês e até conseguia conversar um pouco. Esse conhecimento de uma língua estrangeira permite comparações com as palavras e estruturas do inglês que aprende. Entretanto, em relação a seus colegas, é a que está em maior desvantagem. É a que passou mais tempo sem estudar inglês (trinta e sete anos) antes de entrar na *EnglishTech*. Além disso, suas primeiras experiências com o inglês foram muito negativas.

➤ Propósitos

O conjunto de razões de Vera Lúcia para estudar inglês é: porque o estudo proporciona desafio mental, ajuda a manter o cérebro ativo e não “ficar para trás no tempo”, porque acha importante estudar (qualquer matéria), gosta de conviver com os colegas, recebe estímulo da professora, tem interesse em saber mais sobre as culturas de países de língua inglesa, quer conseguir “se virar” caso venha a viajar para outro país a passeio, deseja ser capaz de

conversar com um estrangeiro, usar o computador, navegar na *Internet* e escrever *e-mails*, ler livros originais em inglês, entender as letras de suas músicas preferidas, ir ao cinema sem ter de ler a legenda, entender rótulos de produtos importados, não sentir vergonha de pronunciar o nome de um artista estrangeiro e “não se sentir tão ignorante diante de seus filhos e amigos”, que às vezes fazem questão de corrigir sua pronúncia, deixando-a muito irritada e humilhada. Por isso ela considera o aprendizado de inglês como a realização de um sonho muito antigo. Vera Lúcia acredita que está no nível básico e pretende chegar em um nível no qual consiga falar o melhor possível, dentro do prazo de dois a três anos. Ela está satisfeita com esse prazo, não vê interesse em encurtá-lo e acredita possuir as capacidades necessárias para cumpri-lo. Assim como seus colegas, Vera Lúcia estuda inglês para unir o útil (desafio mental, computador, *Internet*) ao agradável (sonho antigo, músicas, cinema, leitura, viagens) e, como Lenildo, aponta também o interesse pelo convívio social.

➤ Rotina de estudo

A rotina de estudo de Vera Lúcia inclui, além de ir às aulas e fazer os temas, leitura de textos em inglês (uma hora por semana), assistir programas em inglês na TV a cabo, escutar músicas e ir ao cinema. Essas atividades condizem com seus propósitos (música, cinema, contato com estrangeiros), mas o tempo dedicado é menor do que o de seus colegas.

➤ Atitudes

Durante sua vida escolar, Vera Lúcia teve professores de inglês “muito chatos”. Hoje recebe um ensino “mais interessante, porque é mais prático e objetivo”. O que mais gosta de fazer no estudo da língua é traduzir textos. Consegue entender o sentido geral de determinadas expressões, mas tem muita

curiosidade de saber o significado de cada palavra. Acha que poderia aprender mais se estudasse mais, mas há outros interesses e prioridades que concorrem para a ocupação de seu tempo livre, por isso estuda o que considera necessário, embora perceba que às vezes não é o suficiente. Sua “experiência mais positiva” com a língua acontece quando acerta os exercícios propostos pela professora em aula e quando consegue entender alguma coisa que os estrangeiros falam na televisão ou no cinema. Sua “experiência mais negativa” é quando seu desempenho em aula é ruim apesar de ter estudado. Considera a gramática como a parte mais difícil e chata da língua, enquanto a mais fácil é “aprender o significado das palavras”. Demonstra muito interesse e gosto pela leitura, a atividade que acha mais prazerosa, e encontra dificuldade para articular frases na fala e na escrita, as atividades de produção, sendo a fala ainda mais difícil por causa da pronúncia e porque o tempo é mais exíguo do que na escrita.

Vera Lúcia afirma que estudar inglês a assusta um pouco, pois estuda mas às vezes não aprende. Seu nível de autoconfiança nas aulas é baixo. Não fica muito calma e tranqüila quando está sendo testada, mas sente grande satisfação quando acerta um exercício e não desiste facilmente quando a tarefa é difícil. Vera Lúcia estuda em casa por conta própria, revisando o que foi trabalhado em aula, mesmo quando a professora não pede, e estuda não apenas o que vai entrar na prova. Gosta de falar com os colegas *sobre* o inglês e tem curiosidade de conhecer novas palavras. Sempre tem alguma dúvida sobre o quanto suas respostas estão corretas e suspeita que acertou quando elas parecem fazer sentido, mas só tem certeza depois da correção feita pela professora. Para Vera Lúcia, “ser um bom aluno” significa “adquirir boa fluência na comunicação e aprender facilmente a estrutura da língua” através da dedicação ao estudo. Percebe-se que ela se preocupa mais com o resultado do aprendizado

do que com seu processo. Vera Lúcia se considera uma aluna mediana segundo seu próprio conceito.

➤ Crenças

✓ Crenças sobre si mesma

Vera Lúcia concorda totalmente que aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos porque a memória torna-se menos eficiente. Percebe que sua memória está muito pior do que quando era jovem, pois “à medida que o tempo passa, gasta muito mais tempo estudando alguma coisa”. Às vezes, está lendo algo e tem de voltar porque já esqueceu o que leu. Por isso não confia em sua capacidade de aprendizado e a considera “abaixo da média”. Declara ter dificuldade para progredir porque é capaz de entender bem uma regra gramatical que a professora explica, mas acha difícil “fixar” e “aplicar” esse conhecimento mais tarde. Não gosta de gramática em língua alguma justamente porque acha difícil. Tem interesse em aprender novas palavras (embora nem sempre lembre delas a longo prazo), tanto em inglês quanto em português – para usar nas palavras cruzadas que gosta de fazer. Consegue prestar atenção nas aulas e gosta de tentar coisas novas nos exercícios mesmo correndo o risco de errar, pois errar é normal, e ela é capaz de aprender com seus próprios erros. Considera ser boa na leitura, mediana na escrita e na compreensão oral, e ruim na fala. Acha que consegue captar o sentido geral mesmo sem saber todas as palavras daquilo que foi dito e está entendendo melhor o que as pessoas dizem, mas não concorda muito que as pessoas estejam entendendo melhor o que ela diz por causa de sua pronúncia, que considera péssima, pois a compara com a pronúncia de outras pessoas que falam inglês.

✓ Crenças sobre a língua e o ensino

Vera Lúcia considera a língua inglesa útil, cultural e interessante. Para ela, aprender é um agradável exercício mental. Saber inglês significa “ler e entender o mundo” e consiste em ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário, os quais precisam ser memorizados. Acha que todas as regras e procedimentos necessários para saber inglês estão no livro ou podem ser explicadas pelo professor. Não concorda que saber inglês implique ter uma ótima pronúncia, mas sim pesquisar novas idéias e conceitos, os quais ela relaciona com as coisas já aprendidas.

Para Vera Lúcia, uma boa maneira de ensinar inglês envolve, por um lado, conhecimento técnico, lógica, organização, orientação pelo livro didático, exercícios, prática e, por outro, diversão, criatividade, energia, aceitação da visão dos alunos, tranquilização por parte do professor e tolerância para com as limitações dos alunos. Assim como seus colegas, Vera Lúcia deseja um professor competente e afetuoso. Além disso, acredita que o melhor que um professor pode fazer por ela é incentivá-la a estudar mais, incentivo este presente na escola.

✓ Crenças provocadas pelo contexto

Vera Lúcia acredita que os fatores que influenciam o resultado de sua aprendizagem são: a quantidade de tempo que dedica ao estudo em casa (quanto mais melhor), seu esforço nas atividades de aula (quanto mais se concentra melhor), o modo como estuda (que considera adequado), a quantidade de conteúdos que a professora ensina (que tem de ser adequada à faixa etária para que o ritmo de aula não seja lento nem acelerado demais), o modo como a professora ensina (quanto mais competência didática melhor) e como a trata (com o máximo possível de afetuosidade), sua capacidade de aprender (que considera ruim), suas emoções e sentimentos (que afetam seu estado de espírito

e sua disposição para a aula), suas opiniões positivas sobre a língua (que a incentivam a tentar aprender) e a interação com seus colegas (que considera muito boa, cria um clima de aula favorável, o que contribui para seu estado de espírito).

Os fatores que considera responsáveis por seus erros e falhas de aprendizagem são: falta de competência geral para o aprendizado, falta de atenção e de tempo para estudar (por causa da concorrência de interesses), idade (memória curta), preocupação com a opinião dos colegas e da professora (não quer ser tachada como aquela que sempre erra), o que causa nervosismo na hora do exercício oral (por medo de falar errado).

Vera Lúcia acredita que ela e seus colegas partilham dos mesmos sentimentos e objetivos, que estão todos “no mesmo barco” e precisam confiar na professora como “comandante desse barco”. Vera Lúcia tem uma ótima relação com os colegas e com a professora e considera importante sentir-se aceita por eles. Declara que o comportamento dos colegas afeta o seu próprio comportamento. Se eles estão entusiasmados, por exemplo, ela se contagia e seu estado de espírito melhora. O oposto também é verdade. Considera o apoio deles e da professora como fundamental para que ela continue estudando.

➤ Emoções

Vera Lúcia relata que, de maneira geral, sente-se interessada, contente, inteligente e preocupada em aprender. Os estado de ânimo que mais experimenta são, por um lado, prazer, satisfação, ânimo, perseverança, esforço, concentração, entusiasmo, agilidade mental e, por outro, pessimismo, tédio, ansiedade, desorientação, confusão, preocupação e inibição. Está claro que Vera Lúcia experimenta sentimentos contraditórios em aula.

Vera Lúcia sente-se preocupada quando tem de ler em voz alta e desorientada quando faz uma apresentação oral diante da turma, por causa da dificuldade em falar. Prova oral provoca ansiedade e prova de gramática, preocupação, enquanto uma prova convencional suscita apenas a concentração necessária para realizá-la, da mesma forma que a leitura de um texto original em inglês. Sente prazer quando faz um exercício de aula bem feito e satisfação quando sabe a resposta de um exercício pedido pela professora. Quando não sabe a resposta, sente-se frustrada. Sente-se a vontade com os colegas, mas não acha agradável ser corrigida na frente deles a todo momento, pois tem medo da opinião que farão dela. Quando um deles sabe a resposta pedida pela professora, Vera Lúcia se sente animada. Quando não entende bem o que a professora explicou, pede para explicar de novo. Se aprende algo novo, fica entusiasmada. Quando erra, faz mais esforço e persevera mesmo quando a tarefa é muito difícil, mas fica entediada se tem de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar. Quando faz um esforço muito grande e consegue realizar a tarefa proposta, fica satisfeita, mas se não consegue, sente-se frustrada e pessimista.

4.2 Comparando os Quatro Alunos do Grupo 1

Todos fizeram faculdade e tiveram, ou ainda têm, uma vida profissional produtiva. Estudaram inglês na escola (sem ênfase na conversação) e, com a exceção da Vera Lúcia, fizeram também cursos livres por um ou dois anos. Já visitaram (em curtas ou longas temporadas) outros países, sendo Lenildo e Regina, países de língua inglesa. Com a exceção de Regina, também estudaram outras línguas estrangeiras, algumas com ótimo resultado. Porém, ficaram muito tempo sem aulas de inglês (de 22 a 37 anos) até voltar ao estudo na maturidade.

As experiências prévias com aula de inglês foram, na maioria, positivas para Lenildo e Regina, negativas para Vera Lúcia e Vera.

Quanto aos propósitos, com a exceção da Vera (a mais jovem da turma), todos apontaram fatores relacionados a mente, cérebro ou memória. Interessam-se por culturas ou línguas estrangeiras e querem poder viajar ao exterior pelo menos sem passar apertos com a língua inglesa, a qual almejam falar o melhor possível. Vera e Lenildo acrescentaram que é importante também ter uma boa pronúncia. Com a exceção de Regina, gostariam de melhorar a habilidade no uso do computador (*Internet* e *e-mails*) e a capacidade de entender músicas ou filmes – Vera Lúcia também menciona a leitura. Vera Lúcia e Vera consideram aprender inglês a realização de um sonho. Lenildo e Vera Lúcia apontam ainda fatores relacionados com o convívio no ambiente escolar (estímulo da professora, apoio dos colegas) e o estudo (considerado importante ou necessário). Portanto, esses alunos levam em consideração tanto a “utilidade” do estudo para a mente e o cérebro e do conhecimento da língua para viagens e comunicações via *Internet*, quanto o prazer que o aprendizado de inglês pode proporcionar durante seu processo (convívio social) e ao seu final (cultura, músicas, filmes). Eles não têm uma necessidade crucial e imediata para aprender inglês, como muitos jovens têm, por exemplo, por causa da carreira. Sua meta é perfeitamente realizável (falar o melhor possível) em um prazo razoável (dois ou três anos). Para eles, é bom aprender a língua que desejam, exercitando o cérebro e ainda convivendo com pessoas agradáveis. Sua rotina de estudo se enquadra muito bem em seus propósitos. É uma rotina agradável e variada, que além das aulas duas vezes por semana, tem de uma a duas horas por dia de contato com inglês, com atividades como cinema, TV a cabo, músicas, leitura, *Internet*, escutar o CD do livro de aula e realizar os temas de casa.

Quanto ao ensino de inglês, os alunos desejam, por um lado, exercícios e prática (todos), organização, conhecimento técnico, transmissão, explicação no quadro, orientação pelo livro didático (três alunos) e, por outro, criatividade (todos), aceitação da visão dos alunos, incentivo ao estudo (três), diversão, energia, gentileza e tranquilização por parte do professor (dois). Também foram apontados amizade, paciência, tolerância, perseverança e ajuda para superar as dificuldades. Em resumo, desejam mesmo um professor competente e afetuoso.

Para descrever os professores de inglês anteriores, os termos usados variam de “ótimo” a “muito chato”, sendo Regina a que teve os melhores professores e Vera Lúcia, os piores. Entretanto, a opinião que têm a respeito dos professores não se correlaciona com a apreciação que fazem de suas experiências prévias com aula de inglês. Regina e Lenildo tiveram experiências positivas, mas ela teve bons professores e ele, medianos ou limitados. Vera teve professores competentes, mas experiências negativas, enquanto Vera Lúcia teve tanto professores quanto experiências muito ruins. A explicação para essa contradição pode estar na teoria de Bakhtin, que afirma que o psiquismo individual reflete e reage à realidade exterior apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento de sua sociedade. É possível que, ao expressar que teve bons professores e aulas ruins, ou vice-versa, o aluno esteja refletindo o que em seu meio social é considerado um bom professor (competente, com conhecimento, disciplinador, talvez), não necessariamente o que o próprio aluno aprecia em um professor – competência e afetuosidade. Ao que parece, encontraram essas duas características em maior grau na professora atual, pois todos concordaram que o ensino que recebem hoje é melhor do que os anteriores – personalizado, avançado, dinâmico, variado, prático, objetivo e interessante.

Acham que saber inglês consiste em ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário, os quais precisam ser memorizados

segundo a maioria (três alunos), que também acha que todas as regras e procedimentos necessários para saber inglês estão no livro ou podem ser explicados pelo professor. Nota-se uma perspectiva mais mecânica do que comunicativa, provavelmente espelho dos padrões de ensino e aprendizagem da época de sua juventude – “não havia conversação” – ou ainda, seguindo a teoria de Bakhtin, reflexo do sistema ideológico de conhecimento do meio social desses alunos. Somente um deles acredita ser necessário conviver com o uso da língua ao invés de memorizar, justamente aquele que teve péssimas experiências com a memorização de diálogos. No geral, a língua continua sendo vista como um objeto a ser adquirido através da memorização.

Todos têm curiosidade de conhecer palavras novas, mas o que mais gostam de estudar é gramática e tradução (mas Regina gosta de tudo), embora a gramática seja considerada difícil por metade da turma. Há dois fatores que podem explicar essa preferência: (1) suas experiências mais positivas com línguas estrangeiras eram baseadas no estudo da gramática e da tradução, e isso pode ter se tornado uma referência; (2) sentem-se inseguros com sua pronúncia e sua competência comunicativa. No geral, consideram a fala como a habilidade mais difícil, seguida da compreensão oral. A escrita apresenta grau de dificuldade mediano, enquanto a leitura é considerada mais fácil. A pronúncia também é apontada como uma parte difícil da língua. Essa apreciação da pronúncia também pode ser reflexo do sistema ideológico de conhecimento do meio social, ou seja, é o que eles ouvem falar, ou pode ser ainda a expressão, como diz Vygotsky, da atitude afetiva contida nessa idéia – uma emoção negativa (“sinto-me inseguro com minha pronúncia”) gerando um pensamento negativo (“a pronúncia é difícil”).

Nenhum dos alunos fica muito calmo e tranquilo quando está sendo testado – Vera fica muito tensa. Todos apontam como sua “experiência mais

positiva” com a língua quando “conseguem” fazer algo (conversar, escrever, entender, acertar um exercício), enquanto sua “experiência mais negativa” é quando “não conseguem”. Reconhecem, entretanto, que poderiam ter um desempenho melhor se estudassem mais. Portanto, têm algum grau de consciência de que são capazes de aprender mais dependendo apenas de suas próprias ações, exceto Vera, que acha que também precisaria superar seu bloqueio emocional – um impedimento sobre o qual não tem controle. Ainda assim, todos demonstram persistência, não costumam desistir facilmente quando acham um exercício difícil. Entretanto, seu nível de autoconfiança nas aulas é mediano ou baixo. Frequentemente têm dúvida sobre o quanto suas respostas estão corretas e dirimem essas dúvidas com a correção da professora.

Mesclando a opinião de todos, pode-se traçar o perfil de “bom aluno” como aquele que revisa, faz os temas, corresponde às expectativas do professor e dedica-se ao estudo a fim de dominar um vocabulário amplo com boa pronúncia, aprender a estrutura da língua e adquirir fluência suficiente para manter um diálogo. Na minha percepção, todos se encaixam nesse perfil, em maior ou menor grau, mas somente Lenildo considera-se um bom aluno. Até os que afirmaram estudar em casa por conta própria, mesmo quando a professora não pede, não se consideram bons alunos.

Suas crenças sobre si mesmos são positivas por um lado e negativas por outro. Não há consenso na turma sobre se aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos. Todos afirmaram que conseguem prestar atenção em aula, porém, dois alunos relataram que perceberam claramente em si mesmos um enfraquecimento gradual da memória que dificulta o aprendizado em qualquer esfera. Os alunos que não apontaram esse problema provavelmente não o experimentaram – ou, pelo menos, não o notaram. Mesmo assim, nenhum deles considera ter uma boa memória (que varia de mediana a ruim), embora declarem

ter facilidade para aprender palavras novas. Além disso, há uma correlação direta entre o que pensam de sua memória e de sua capacidade de aprendizado de inglês (quando uma é ruim, a outra também é). Aqueles que consideram ambas ruins não confiam em sua capacidade de aprender inglês e afirmaram ter dificuldade para progredir, enquanto aqueles que confiam mais em sua capacidade e que relataram ter menos dificuldade são os que consideram tanto sua memória como sua capacidade como medianas, mas nunca boas. Todos afirmaram que gostam de tentar coisas novas, mesmo correndo o risco de errar, e, no geral, consideram-se capazes de aprender com os próprios erros. Nota-se uma descrença generalizada na própria capacidade, mesmo nos alunos que não relataram perda gradual de memória e mesmo diante da constatação de que têm facilidade de aprender palavras novas. Há uma contradição nesse discurso. Se, por um lado, eles são persistentes, sabem que poderiam aprender mais se estudassem mais, têm facilidade para aprender palavras novas, por outro, não acham que têm boa memória, apresentam autoconfiança média ou baixa e não se consideram bons alunos. Parece haver a colisão de duas forças aqui. Bakhtin diz que a autoconfiança não vem do profundo interior do indivíduo, mas é a explicitação ideológica de seu *status* social. Sendo assim, o que os alunos estão expressando aqui pode ser o reflexo da orientação apreciativa da sociedade em relação às pessoas mais velhas (memória fraca, dificuldade para aprender). Porém, ao contrariar essa apreciação, dizendo que podem aprender mais, é possível que estejam expressando também o caráter afetivo e volitivo de seu pensamento (como explica Vygotsky), qual seja, “gosto e quero aprender”. Quando esses dois aspectos entram em conflito (quero, mas meu meio diz que não posso) o resultado pode muito bem ser esse discurso contraditório encontrado nas respostas dos alunos – acreditam desacreditando.

A declarada facilidade com as palavras não se observa na gramática. Seu grau de concordância com a afirmação “aprendo rapidamente novas regras de gramática” é “mais ou menos” ou “não”. A pronúncia é outra preocupação considerável e às vezes é até confundida com competência comunicativa. Os dois alunos que consideram sua pronúncia péssima são os que relataram ter além de memória ruim, capacidade abaixo da média, pouca ou nenhuma confiança e dificuldade para progredir, também uma habilidade de falar muito fraca. Entretanto, nenhum deles se considera realmente bom na fala. Concordam “mais ou menos” que as pessoas estão entendendo melhor o que eles dizem. Todos acham que estão entendendo melhor o que as pessoas dizem e que conseguem captar o sentido geral do que foi dito mesmo sem conhecer todas as palavras, mas só um aluno se considera bom na compreensão oral. Na habilidade considerada mais fácil, a leitura, três alunos se consideram bons. Nas demais habilidades, nenhum deles se considera mais do que mediano, o que reforça a idéia de que os alunos não acreditam muito na própria capacidade.

Suas opiniões sobre a língua inglesa são geralmente positivas. Consideram-na útil (todos), importante (três alunos), cultural e interessante (dois alunos). Um aluno apontou também “bonita”, e outro apontou “difícil, normativa e dominante”. Aquele que considera a língua bonita acha que tem uma boa pronúncia e que é um bom aluno com capacidade mediana. Em contrapartida, aquele que considera a língua difícil, normativa e dominante é quem mais se preocupa com sua “péssima” pronúncia e considera sua capacidade muito ruim. Novamente, aqui, seguindo a teoria de Vygotsky, uma atitude afetiva negativa (“minha pronúncia é péssima”) pode estar gerando um pensamento negativo (“inglês é difícil”).

Quanto aos fatores que influenciam o resultado do aprendizado, os alunos listaram: o modo como a professora ensina e a quantidade de tempo que

dedicam ao estudo em casa (todos), sua capacidade de aprendizado e seu próprio esforço nas atividades (três). Também foram apontados a quantidade de conhecimentos que a professora tem, a quantidade de conteúdos que ela ensina e o modo como trata os alunos, a interação com os colegas, o modo como estudam, suas emoções, sentimentos e opiniões sobre a língua (cada um desses itens foi referido por dois alunos). Percebe-se que a responsabilidade pelo aprendizado é compartilhada com a professora.

Quanto às causas de seus erros e falhas, foram mencionados duas vezes cada um dos seguintes fatores: (1) falta de competência para o aprendizado, (2) diminuição da memória causada pela idade, (3) falta de tempo para o estudo em casa por conta da concorrência de interesses, (4) eventual preguiça de estudar, (5) falta de atenção em aula por causa de preocupações pessoais e (6) nervosismo na hora de realizar uma tarefa por conta da preocupação com a opinião dos outros, seja da professora ou dos colegas. Um aluno acrescentou a falta de conhecimento específico para realizar determinada tarefa. O mesmo conflito entre a volição individual e o sistema ideológico social (quero, mas meu meio diz que não posso) parece estar presente aqui. Os dois primeiros itens (falta de competência e memória) corroboram a já mencionada autoconfiança diminuída possivelmente em virtude dos (pre)conceitos da sociedade, enquanto os itens 3 a 6 pendem para uma justificativa não relacionada à capacidade de aprendizagem, mas à volição (outros interesses e vontades) e ao afeto (preocupação e nervosismo).

Os fatores apontados como prejudiciais ao aprendizado e como causadores dos erros têm pontos em comum. Os alunos cometem erros porque não estudaram, porque não estavam prestando atenção, porque estavam nervosos ou porque têm dificuldade para aprender. Similarmente, não aprendem porque não estudaram, porque não se esforçaram, porque suas emoções atrapalharam ou

porque têm dificuldades para aprender. Errar e não aprender parecem estar intimamente ligados. Embora a maioria afirme que errar é normal, também consideram que errar demais é ruim, pois o erro, para eles, é uma evidência de que não houve aprendizado, o que vai de encontro com sua auto-estima e ao encontro de sua crença na própria incapacidade. A permanência na escola depende do quanto o aluno é capaz de conviver com os erros, pois é na aula que eles aparecem mais, apontados pela professora. Fora do ambiente escolar, um interlocutor (estrangeiro ou não) ignora os erros em favor da comunicação. Regina, por exemplo, relatou ter ficado muito satisfeita por ter conseguido se comunicar em sua última viagem à Europa, enquanto na aula tem “brancos” e acaba falando em português.

Dois alunos acreditam que todos na turma partilham dos mesmos objetivos e sentimentos. Dois acham que os colegas têm sentimentos e objetivos específicos diferentes, mas compartilham o desejo de aprender inglês, por isso todos estão “no mesmo barco”, exceto Vera, que considera os colegas mais adiantados do que ela. Todos concordam que precisam confiar na professora como “comandante desse barco”. Têm uma ótima relação com ela e os colegas e consideram importante sentirem-se aceitos por eles. Entretanto, Regina e Vera afirmam que o comportamento dos colegas não afeta o seu. Lenildo e Vera Lúcia declaram o contrário e consideram o apoio da professora e dos colegas como fundamental para que continuem estudando. Regina e Vera dizem que esse apoio não é absolutamente fundamental, pois encontram toda a motivação de que precisam dentro de si.

Em geral, eles são perseverantes diante das dificuldades. Quando não sabem a resposta de um exercício ou cometem um erro, apesar do grande esforço empenhado na realização da tarefa, ficam um pouco tristes ou até frustrados, mas fazem mais esforço. Não se importam de praticar bastante, mas

não gostam de ter de repetir várias vezes o mesmo exercício até conseguir acertar. Ficam satisfeitos quando eles ou os colegas conseguem realizar uma tarefa e sentem-se animados quando aprendem algo novo.

Os estados de ânimo que mais experimentam em aula são, por um lado, satisfação, entusiasmo, perseverança, atenção, concentração, esforço e, por outro, inibição, preocupação, ansiedade, bloqueio e frustração. Porém, de maneira geral, sentem-se interessados e contentes. O prazer está associado ao sucesso. Quando não encontram dificuldade para realizar uma atividade e conseguem executá-la com sucesso, sua sensação é prazerosa. Enquanto o que consideram mais chato é o fracasso, não conseguir alcançar o desempenho esperado por encontrar dificuldade. Fazer prova suscita mais concentração e preocupação com o resultado. Porém, quando fazem prova oral ou são chamados a apresentar algo diante da turma, experimentam emoções muito ruins, que variam da inibição ao pânico. Essas emoções prejudicam o resultado da prova ou da apresentação, provocando o “branco”. Apenas ler em voz alta já provoca certa preocupação, por causa do anseio de acertar a pronúncia, mas nenhum deles se importa de ser corrigido na frente dos colegas.

Esses resultados também parecem conter um certo grau de contradição. Pode-se especular que não refletem o que os alunos realmente sentem porque as emoções são difíceis de se traduzir em palavras. Porém, Bakhtin afirma que toda emoção é exprimível. Sigo a premissa, então, de que os alunos expressaram suas emoções, ainda que de uma forma simplificada e generalizada, como diz Vygotsky. Assim, de um ponto de vista mais amplo, pode-se dizer que os alunos querem (volição) e gostam (afeto) de estudar, desde que estejam de fato aprendendo, pois o fracasso vai de encontro à sua autoconfiança e, é claro, provoca emoções negativas. Este argumento encontra respaldo ainda no fato de os alunos experimentarem emoções muito ruins quando fazem apresentação ou

prova oral, atividades nas quais as chances de cometer erros são maiores, uma vez que não há tempo para revisar e corrigir, como nos testes escritos.

4.3 Comparando o Grupo 1 aos Outros Alunos Maduros

As informações obtidas dos onze alunos do Grupo 3, na mesma faixa etária (de 45 a 68 anos), que responderam os questionários revelaram-se muito similares às do Grupo 1, a turma principal. Todos fizeram faculdade e tiveram, ou ainda têm, uma vida profissional produtiva. Estudaram inglês na escola, e a maioria fez também cursos livres. Já visitaram outros países, e apenas um não estudou outras línguas estrangeiras. Suas experiências prévias com aula de inglês foram positivas para alguns e negativas para outros.

Seus propósitos também são muito similares aos do Grupo 1. Nove dos onze alunos apontaram fatores relacionados a mente, cérebro ou memória. Dez querem poder viajar ao exterior pelo menos sem passar apertos com a língua inglesa. Um não mencionou viagem, mas quer ser capaz de falar com estrangeiros. À exceção de dois alunos, almejam falar inglês o melhor possível. Somente um quer aprender o mais rápido possível. Dez alunos acrescentaram à sua lista de propósitos aspectos sociais, como o gosto pelo ambiente escolar, pelo convívio com os colegas ou pelo estímulo da professora. Todos apontaram também razões práticas, como leitura, computador, cinema, música e viagens. Sete ainda acrescentaram que é importante também ter uma boa pronúncia. Portanto, assim como o Grupo 1, esses alunos levam em consideração tanto a utilidade do estudo para a mente e o cérebro e do conhecimento da língua para viagens e comunicações via *Internet*, quanto o prazer que o aprendizado de inglês pode proporcionar durante seu processo (convívio social) e ao seu final (cultura, músicas, filmes). Eles também não têm uma necessidade crucial e

imediate de aprender inglês. Sua meta é perfeitamente realizável (falar o melhor possível), porém em um prazo mais variado do que o do Grupo 1, de um a seis anos. Também para eles, é bom aprender a língua que desejam, exercitando o cérebro e ainda convivendo com pessoas agradáveis.

Similar ao Grupo 1, para descrever os professores de inglês anteriores, os termos usados variam, de “bons” a “fracos” e “arrogantes”. Um aluno usou “bloqueadores da motivação”. Todos concordaram que o ensino que recebem hoje é melhor. Têm curiosidade de conhecer palavras novas e o que mais gostam de estudar é vocabulário, textos, exercícios e conversação, um pouco diferente do Grupo 1, que apontou gramática e tradução. Consideram como a parte mais difícil da língua a pronúncia, a compreensão oral e os verbos (cada um citado por três alunos). Também foram apontadas a conversação e a gramática. A leitura e a escrita são consideradas mais fáceis. Portanto, o gosto é individual, mas existe um padrão comum aos dois grupos. Enquanto a palavra escrita (em textos e exercícios) organizada pela gramática é a parte fácil, que eles gostam de estudar, a palavra falada é mais difícil de compreender e de produzir. No entanto, apesar de difícil, a fala é o que mais desejam. Vale lembrar que, da mesma forma que o Grupo 1, esses alunos tiveram experiências prévias com línguas estrangeiras baseadas no estudo de textos, gramática e vocabulário. Sentem-se inseguros com sua pronúncia e sua competência comunicativa e é justamente esta habilidade que querem desenvolver.

Exatamente como o Grupo 1, apontaram como sua “experiência mais positiva” com a língua quando “conseguem” fazer algo (conversar, escrever, entender, acertar um exercício), enquanto sua “experiência mais negativa” é quando “não conseguem”. Todos reconheceram, entretanto, que poderiam ter um desempenho melhor se estudassem mais. Portanto, também têm algum grau de consciência de que são capazes de aprender mais dependendo apenas de suas

próprias ações. Revelaram persistência – não costumam desistir facilmente quando acham um exercício difícil. Todos afirmaram que gostam de tentar coisas novas, mesmo correndo o risco de errar, pois errar é normal, e consideram-se capazes de aprender com os próprios erros (como a maioria do Grupo 1). Entretanto, seu nível de autoconfiança nas aulas é mediano (oito alunos) ou baixo (dois alunos). Um aluno, porém, declarou-se confiante, o que não ocorreu no Grupo 1.

Para eles, o “bom aluno” é interessado e disciplinado. Presta atenção em aula, participa ativamente das atividades, revisa, faz os temas e ainda busca novas informações. Também dedica-se ao estudo em casa para poder entender os exercícios e falar mais inglês em aula. Esse perfil não está muito distante do traçado pelo Grupo 1 (aquele que revisa, faz os temas, corresponde às expectativas do professor e dedica-se ao estudo a fim de dominar vocabulário e gramática o suficiente para dialogar). No Grupo 1, com quatro integrantes, somente um se considera bom aluno. Nesse grupo, apenas quatro dos onze alunos se consideram bons.

Suas crenças sobre si mesmos mostraram-se positivas por um lado e negativas por outro, como ocorreu com o grupo anterior. Também não houve consenso sobre se aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos. Similar ao Grupo 1, a maioria (nove) afirmou que consegue prestar atenção em aula, mas só quatro declararam ter boa memória – no Grupo 1, nenhum. Sua capacidade de aprendizado foi considerada boa o suficiente (seis), mediana (três) e muito boa (dois). A maioria (oito) confia nessa capacidade para aprender inglês. No outro grupo, metade não confia e considera sua capacidade ruim. Portanto, esses alunos demonstram mais confiança do que o Grupo 1.

Seis alunos declararam ter facilidade para aprender palavras novas e somente dois, regras de gramática. Como ocorreu com os outros quatro alunos,

palavras são aprendidas mais facilmente do que regras gramaticais. Além disso, a correlação entre memória e capacidade verificada no Grupo 1 manteve sua validade quando os dados desse grupo foram observados. Todos relataram ter memória e capacidade de aprendizado medianas ou boas e nenhum afirmou não confiar em sua capacidade. No outro grupo, metade segue esse padrão e metade considera a memória e a capacidade ruins e não confiam nesta. Está claro que esse grupo considera-se mais confiante do que o anterior. Como demonstra a *Tabela 1*, abaixo, considerando ambos os grupos como um todo, pode-se dizer que a maioria dos estudantes de meia-idade afirma que consegue prestar atenção, tem memória mediana e capacidade de aprendizado boa o suficiente, confia nessa capacidade e tem mais facilidade para aprender palavras do que regras gramaticais.

	Atenção	Memória	Capacidade	Confiança	Palavras	Regras
G R U P O 1	Sim	Mediana	Mediana	Sim	Sim	Mais ou Menos
	Sim	Mediana	Mediana	Sim	Sim	Mais ou Menos
	Sim	Ruim	Abaixo da Média	Não	Sim	Não
	Sim	Ruim	Muito Ruim	Não	Mais ou Menos	Mais ou Menos
G R U P O 3	Mais ou Menos	Boa	Muito Boa	Sim	Sim	Mais ou Menos
	Sim	Boa	Boa o Suficiente	Sim	Sim	Sim
	Sim	Boa	Boa o Suficiente	Sim	Sim	Mais ou Menos
	Sim	Boa	Mediana	Sim	Sim	Mais ou Menos
	Sim	Mediana	Muito Boa	Sim	Mais ou Menos	Mais ou Menos
	Sim	Mediana	Boa o Suficiente	Sim	Sim	Sim
	Sim	Mediana	Boa o Suficiente	Sim	Mais ou Menos	Mais ou Menos
	Sim	Mediana	Boa o Suficiente	Mais ou Menos	Mais ou Menos	Mais ou Menos
	Mais ou Menos	Mediana	Boa o Suficiente	Mais ou Menos	Mais ou Menos	Não
	Sim	Mediana	Mediana	Sim	Mais ou Menos	Não
Sim	Mediana	Mediana	Mais ou Menos	Sim	Mais ou Menos	

Tabela 1 – Crenças dos grupos 1 e 3

Apesar de o Grupo 3 apontar mais confiança na própria capacidade, como mostra a Tabela 1, suas crenças em relação às suas habilidades são tão

ruins ou até piores do que as do Grupo 1. Em ambos os grupos, ninguém se considera bom na fala. Seis dos onze alunos do Grupo 3 concordaram que as pessoas estão entendendo melhor o que eles dizem. Os demais (incluindo todo o Grupo 1) responderam “mais ou menos”. A maioria (oito) do Grupo 3 e todo o Grupo 1 acham que estão entendendo melhor o que as pessoas dizem e que conseguem captar o sentido geral do que foi dito mesmo sem conhecer todas as palavras, mas nenhum se considera bom na compreensão oral – no Grupo 1, só um. Na habilidade considerada mais fácil, a leitura, só três alunos afirmaram ser bons – no outro grupo, a maioria. Na escrita, só dois se consideram bons – no Grupo 1, nenhum. Resumindo, um aluno se considera bom na leitura e na escrita, outros dois se consideram bons só na leitura e um outro aluno se considera bom na escrita. Os demais não se consideram mais do que medianos em nenhuma habilidade. Isso leva a crer que esses alunos “confiam” que um dia aprenderão inglês, mas não “acreditam” que já aprenderam muito.

A opinião que têm da língua é muito similar, geralmente positiva. O Grupo 1 considera a língua inglesa útil (todos), importante (três alunos), cultural e interessante (dois). O Grupo 3 também a considera útil (dez), importante (nove), cultural (cinco) e interessante (quatro). As outras características mencionadas foram, no Grupo 3, lógica (quatro), difícil (três), poderosa (dois), agradável, necessária, normativa, chata, elitista e, no Grupo 1, bonita, difícil, normativa e dominante. Quanto ao ensino de inglês, os alunos desejam, por um lado, exercícios e prática (dez), organização (nove), conhecimento técnico (oito), explicação no quadro (sete) e transmissão de informação (cinco) e, por outro, criatividade (nove), diversão (oito), amizade (seis), gentileza, tranquilização e aceitação da visão dos alunos (cinco). Está claro que esse grupo também deseja um professor competente e afetuoso.

A maioria (oito) concorda com o Grupo 1 que saber inglês consiste em ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário. Todos acham que este precisa ser memorizado e seis acham que a gramática também precisa, como a maioria do outro grupo. Portanto, partilham de uma visão da língua como um objeto a ser adquirido através da memorização.

Quanto aos fatores que influenciam o resultado do aprendizado, todos os itens da lista foram marcados pelo menos uma vez, exceto sorte. Como esse grupo não foi entrevistado, não há como determinar se a influência de fatores como inteligência, capacidade e emoções é positiva ou negativa. Porém, o fato de não terem marcado o item “sorte” indica que assumem a responsabilidade pelo aprendizado e a compartilham com a professora, como o Grupo 1. Quanto às causas de seus erros e falhas, o Grupo 3 apontou os mesmos fatores do Grupo 1 – preguiça (oito), falta de atenção em aula (sete), falta de tempo para estudar (três), idade (três), falta de competência (dois), nervosismo na hora do exercício (um) – e acrescentou a falta de entendimento da explicação da professora (três).

Diferente do Grupo 1, onde a questão divide as opiniões, a maioria do Grupo 3 (sete alunos) acredita que todos na turma partilham dos mesmos objetivos e sentimentos, por isso estão “no mesmo barco”. À exceção de um aluno, todos acham que precisam confiar na professora como “comandante desse barco”, com o que o Grupo 1 concordou. Todos os alunos de ambos os grupos afirmaram ter uma ótima relação com a professora e os colegas e consideram importante sentirem-se aceitos por eles. Metade dos alunos em ambos os grupos afirmaram que o comportamento dos colegas não afeta o seu. Os alunos que consideraram o apoio da professora e dos colegas como fundamental para que continuem estudando são metade do Grupo 1 e a maioria do Grupo 3 (oito).

Quanto aos estado de ânimo que mais experimentam em aula, o Grupo 3 marcou os mesmos itens do Grupo 1 (satisfação, entusiasmo, perseverança, atenção, concentração, esforço) e acrescentou alegria, prazer, motivação, confiança e solidariedade. Da mesma forma, os sentimentos negativos apontados também foram os mesmos do Grupo 1 (inibição, preocupação, ansiedade, bloqueio e frustração) acrescidos de desorientação, impaciência, estresse e nervosismo. Porém, de maneira geral, os alunos de ambos os grupos sentem-se interessados e contentes. As situações específicas em que as diferentes emoções se manifestam também são muito similares às referidas pelo Grupo 1. O prazer está associado ao sucesso, quando não encontram dificuldade para realizar uma atividade e conseguem executá-la. O que consideram mais chato é o fracasso, não conseguir alcançar o desempenho esperado por encontrar dificuldade.

As informações obtidas do Grupo 3 são surpreendentemente parecidas com as do Grupo 1. Embora este tenha sido entrevistado e acompanhado pela pesquisadora aula a aula, enquanto o Grupo 3 apenas respondeu ao questionário e foi observado, os resultados de ambos se complementam. Entretanto, quando comparados com os alunos mais jovens, algumas diferenças fundamentais aparecem.

4.4 Comparando os Alunos Maduros aos Jovens

Os quatro alunos de 21 a 27 anos de idade são universitários ou profissionais formados e bem sucedidos que estudaram inglês desde a quinta série (ou antes). Não eram aulas com a desejada ênfase na conversação, mas permitiram-lhes passar no Vestibular e chegar na escola de inglês já com algum conhecimento, não precisando começar do zero. Como a maioria dos alunos de meia-idade, dois jovens fizeram também cursos livres, um já visitou os Estados

Unidos duas vezes a trabalho e dois também já estudaram outras línguas estrangeiras.

Seus propósitos apresentaram algumas diferenças. Ao contrário dos alunos maduros, nenhum apontou fatores relacionados a mente, cérebro ou memória nem mencionou viagem, embora dois queiram ser capazes de falar com estrangeiros. Almejam falar inglês o melhor possível porque consideram a língua fundamental para sua carreira profissional, diferente dos alunos de meia-idade. Dois jovens apontaram aspectos sociais, como o gosto pelo ambiente escolar, pelo convívio com os colegas ou pelo estímulo da professora. Portanto, esses alunos não levam em consideração a utilidade do estudo para a mente e o cérebro, mas metade se preocupa com o prazer que o processo de aprendizado de inglês pode proporcionar durante seu andamento (convívio social). Priorizam o conhecimento da língua por razões profissionais e práticas, como leitura, computador e música. Seu prazo desejado (até três anos) é menor do que o dos alunos maduros (até seis anos).

Seus professores de inglês anteriores foram alguns bons e outros, ruins. Gostam mais das aulas que recebem hoje, como os mais velhos. Suas experiências prévias com aula de inglês também foram mais positivas para alguns e mais negativas para outros. Porém, no geral, parece que os mais jovens receberam aulas de melhor qualidade.

Esses alunos têm curiosidade de conhecer palavras novas e o que mais gostam de estudar é a compreensão oral, a conversação informal e a cultura – bem diferente dos alunos de meia-idade, que preferem a palavra escrita em textos e exercícios. Consideram como a parte mais difícil da língua a compreensão oral, a fala e o vocabulário. Os mais velhos concordam, mas acrescentaram a pronúncia e a gramática. Para os jovens, a gramática é simples e fácil, como também a leitura. Portanto, todos concordam que a palavra falada é

mais difícil de compreender e de produzir. No entanto, é o que os maduros desejam, mas não gostam de estudar, ao contrário dos jovens, que demonstram preferência pela fala. Vale recordar que os alunos de meia-idade tiveram experiências prévias com línguas estrangeiras baseadas no estudo de textos, gramática e vocabulário. A maioria se sente inseguro com sua pronúncia e sua competência comunicativa, enquanto os mais jovens já tiveram acesso à língua falada desde cedo na escola ou através dos meios de comunicação. Talvez também por isso preocupam-se menos com a pronúncia.

Exatamente como os alunos de meia-idade, os jovens apontam como sua “experiência mais positiva” com a língua quando “conseguem” fazer algo (conversar, ler, aprender), enquanto sua “experiência mais negativa” é quando “não conseguem”. Reconhecem que poderiam ter um desempenho melhor se tivessem mais tempo ou disciplina. Portanto, como os mais velhos, também têm consciência de que são capazes de aprender mais. Seu nível de persistência diante de um exercício difícil é variado: um declarou-se persistente, outro, mais ou menos e dois, não. Entre os de meia-idade, a persistência prevaleceu. Quanto à afirmação “é bom tentar coisas novas nos exercícios de aula, mesmo correndo o risco de errar”, um concordou e três responderam “mais ou menos”, diferente dos alunos de meia-idade, onde o sim foi maioria. Porém, quase todos (jovens e maduros) concordaram que errar é normal e consideram-se capazes de aprender com os próprios erros. O nível de autoconfiança declarado foi mediano (três alunos) ou alto (um aluno) entre os jovens e mediano (onze alunos), baixo (três alunos) ou alto (um aluno) entre os mais velhos. De acordo com esses dados, o índice de autoconfiança é maior entre os jovens.

Ser um bom aluno significa, para os jovens, ser assíduo, interessado, participativo, dedicado e esforçado, buscar conhecimento também fora da sala de aula e evoluir no aprendizado. Esse perfil não é muito diferente do traçado

pelos alunos maduros (ser disciplinado, interessado, participativo, dedicado, atento, revisar, fazer os temas e buscar novas informações). Porém, três dos quatro jovens se consideram bons alunos, enquanto, entre os de meia-idade, apenas cinco dos quinze se consideram bons.

Suas crenças sobre si mesmos parecem um pouco mais positivas do que as dos alunos de meia-idade. Também não há consenso sobre se aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos. Todos afirmaram que conseguem prestar atenção em aula, como a maioria dos alunos de meia-idade. Metade declarou ter uma boa memória, metade não – um índice maior do que o verificado entre os estudantes maduros. Sua capacidade de aprendizado é considerada muito boa (25% dos alunos), boa o suficiente (50%) e mediana (25%) – um resultado um pouco mais otimista do que o dos outros alunos: muito boa (13%), boa o suficiente (40%), mediana (33%), abaixo da média (7%) e muito ruim (7%). Todos os jovens confiam em sua capacidade para aprender inglês, o que não se verificou entre os mais velhos. Um aluno declarou ter facilidade para aprender palavras novas e dois, regras de gramática – uma relação inversa à encontrada nos alunos de meia-idade, que preferem as palavras. A correlação entre memória e capacidade dos estudantes mais velhos não se verificou nesse grupo. Os dois alunos que declararam ter boa memória, consideram sua capacidade de aprendizado boa o suficiente, mas entre os que declararam não ter boa memória, um considera sua capacidade mediana e o outro, muito boa. Portanto, memória e capacidade não necessariamente andam juntas para os mais jovens.

Na fala, um aluno se considera ruim, dois, medianos e um, bom (nenhum aluno de meia-idade marcou esta opção). Um aluno concordou que as pessoas estão entendendo melhor o que ele diz. Os demais responderam “mais ou menos”. Esse índice é quase o mesmo que se verificou entre os alunos mais velhos. Todos acham que estão entendendo melhor o que as pessoas dizem e que

conseguem captar o sentido geral do que foi dito mesmo sem conhecer todas as palavras – como a maior parte dos maduros. Porém, a maioria dos jovens se considera boa na compreensão oral, enquanto só um no grupo de meia-idade marcou essa opção. Todos declararam ser bons na leitura, ao contrário dos maduros. Na escrita, apenas um se considera bom, um número similar ao encontrado entre os mais velhos (dois). Parece que suas crenças em relação às suas habilidades são melhores do que as dos estudantes de meia-idade. Enquanto a grande maioria dos alunos maduros não se considera mais do que mediano em nenhuma habilidade, os jovens apresentaram confiança em sua habilidade de leitura (todos os alunos), compreensão oral (três), escrita (um) e fala (um).

A opinião que têm da língua é positiva, similar aos alunos de meia-idade. Consideram-na importante (todos), útil (três), interessante (três) e agradável (dois). Um jovem mencionou “fácil”. Entre os mais velhos, não houve menção a “fácil”, mas houve quatro, a “difícil” e apenas uma, a “agradável”. Quanto ao ensino de inglês, os alunos desejam criatividade, coerência, exercícios e prática (todos), organização e inspiração (três). Também foram mencionados duas vezes cada um dos seguintes itens: conhecimento técnico, transmissão de informação, energia, orientação pelos alunos, diversão, amizade, tranquilização. Jovens e maduros concordam quanto ao grau de relevância da criatividade, exercícios, prática, organização, diversão e conhecimento técnico. Porém, os alunos de meia-idade deram mais importância do que os jovens a explicação no quadro, gentileza e aceitação da visão dos alunos e menos, a transmissão de informação. A maioria dos estudantes de meia-idade acha que saber inglês consiste em ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário, os quais precisam ser memorizados. Somente um dos jovens concorda com esta visão. Parece que confiam mais na prática, na vivência da língua, do que na memorização.

Quanto aos fatores que influenciam o resultado do aprendizado, todos os itens da lista foram marcados, pelo menos uma vez, pelos alunos de meia-idade, exceto sorte. Os jovens deixaram de marcar também a quantidade de conhecimentos de inglês que a professora tem, mas marcaram todos os outros itens relacionados com a professora. Ao que parece, todos os alunos assumem a responsabilidade pelo aprendizado e a compartilham com a professora em maior ou menor grau, mas isso não tem relação com a idade. Quanto às causas de seus erros e falhas, os jovens apontaram falta de atenção (três), de tempo (dois) e preguiça (dois) – justificativas não relacionadas à capacidade de aprender. Os mais velhos concordam com essas causas, mas acrescentaram idade e falta de competência, que, como foi visto anteriormente, corroboram a já mencionada autoconfiança diminuída possivelmente em virtude dos (pre)conceitos da sociedade.

A maioria dos alunos de meia-idade acredita que todos na turma partilham dos mesmos objetivos e sentimentos, por isso estão “no mesmo barco”. Já no grupo dos jovens, a questão divide as opiniões, mas a maioria concorda com os mais velhos que é preciso confiar na professora como “comandante”. Todos os jovens e maduros afirmam ter uma ótima relação com a professora e os colegas e, à exceção de um jovem, consideram importante sentirem-se aceitos por eles. Semelhante ao que acontece com os alunos de meia-idade, metade da turma de jovens afirma que o comportamento dos colegas afeta o seu, um afirma que não e outro respondeu “mais ou menos”. A maioria dos alunos mais velhos considera o apoio da professora e dos colegas como fundamental para que continue estudando, enquanto metade dos jovens concordam, um marcou “mais ou menos” e o outro preza o apoio da professora, mas não dos colegas.

Quanto aos estado de ânimo que mais experimentam em aula, os jovens apontaram atenção, interesse, motivação, relaxamento, contentamento e satisfação (todos), prazer, entretenimento, tranqüilidade, concentração, confiança, perseverança e sucesso (três). Os itens impaciência, bloqueio e cansaço foram mencionados uma vez. A maioria dessas respostas também foram obtidas entre os mais velhos. Porém, os alunos de meia-idade não mencionaram relaxamento, tranqüilidade, sucesso, entretenimento e cansaço. Em contrapartida, apontaram esforço, inibição, preocupação, desorientação, estresse, nervosismo, ansiedade e frustração. No geral, os mais velhos experimentam mais emoções negativas do que os jovens. Porém, as situações específicas em que os diferentes sentimentos se manifestam são muito similares em ambas as faixas etárias. As emoções mais positivas estão associadas ao sucesso, quando não encontram dificuldade para realizar uma atividade e conseguem executá-la. O que consideram mais negativo é o fracasso, não conseguir alcançar o desempenho esperado por encontrar dificuldade.

Como o número de jovens observados é pequeno, nem todos os índices encontrados podem ser tomados como referência estatística. Ainda assim, levando em consideração todas as informações obtidas, pode-se concluir o seguinte. Os jovens e os maduros desta pesquisa fizeram (ou ainda fazem) faculdade, estudaram inglês na escola e muitos fizeram também cursos livres. Embora nenhum deles tenha tido a desejada ênfase na conversação, em geral, os jovens tiveram aulas de melhor qualidade, mas os alunos de meia-idade viajaram mais. Os jovens objetivam falar inglês primordialmente porque consideram a língua fundamental para a carreira. Os maduros, além de aprender inglês simplesmente porque gostam, querem manter a mente ativa e conviver com os colegas. Os jovens preferem estudar a palavra falada, os maduros, a escrita, provavelmente por causa de seu histórico com o ensino. Porém, todos desejam

falar, e os mais velhos se preocupam e sentem mais dificuldade com a pronúncia. Tanto os jovens quanto os alunos de meia-idade têm consciência de que são capazes de aprender mais, bastaria que estudassem mais. Os maduros são mais persistentes diante das dificuldades e têm menos medo de errar, mas se consideram piores alunos. Suas crenças sobre si mesmos são um pouco mais negativas, confiam menos em sua capacidade de aprender e em sua memória, e a maioria não se considera bom em nenhuma das quatro habilidades. Todos têm uma visão positiva da língua inglesa, mas os mais velhos confiam mais na memorização de regras do que na prática da língua. Os alunos de meia-idade costumam formar um grupo mais coeso – todos no mesmo barco. Porém, experimentam emoções mais negativas, como inibição, ansiedade e frustração.

4.5 Misturar Jovens e Maduros na Mesma Turma?

Como foi mencionado na revisão da literatura, a formação de turma mais apropriada é a que une pessoas de mesmo perfil, neste caso, apenas alunos de meia-idade. As semelhanças e diferenças entre esses estudantes e os adultos jovens em relação aos fatores afetivos foram mostradas na seção anterior. Porém, diferenças não necessariamente indicam incompatibilidade para o estudo em grupo. Por isso, para esclarecer a questão, os depoimentos dos alunos são preciosos.

Jamais eu daria numa aula comum, com outras pessoas, principalmente gente mais jovem. Não tem condições. Em outras escolas não dá porque tu não pega e vai te frustrar mais. (Vera Lúcia)

Não faria aula se fosse com adolescentes. Pode até ser com pessoas mais jovens do que eu, mas não adolescentes. Têm de ser adultos maduros, até para aceitar o meu tipo. (Vera)

No meu último curso livre, já mais maduro, gostava das aulas, mas estudava com colegas muito jovens e me sentia constrangido. Sentia que atrapalhava um pouco os colegas. Então desisti. (José, do Grupo 3)

Fiquei muito tempo sem estudar inglês porque não queria entrar em uma escola tradicional e, como não tinha uma boa indicação, uma referência, fui deixando o tempo passar, mas sempre imaginava um dia encontrar um bom lugar para estudar. Escolas tradicionais gastam muito dinheiro com a mídia, fazendo propaganda, e se tornam muito caras e dispendiosas, pois repassam seus gastos para os alunos. (Lenildo)

Fica claro através desses depoimentos que os alunos que passaram pela experiência de compartilhar a aula com colegas muito mais jovens sentiram desconforto. Aqueles que não passaram pela experiência não desejam passar. Parece que sabem de antemão que seu perfil é incompatível com o dos jovens na questão do aprendizado. Também já viveram o bastante para conhecerem a si mesmos muito bem. Sabem quais são suas necessidades e desejos. São capazes de avaliar o ambiente e as pessoas a seu redor e prever as consequências de suas iniciativas. Não querem impor sua presença a colegas mais jovens, para não “atrapalhar”, mas querem aprender a língua estrangeira e só precisam que as condições adequadas sejam providenciadas.

Há um certo receio em relação ao jovem porque ele tem mais facilidade de aprendizado. A pessoa que está numa idade mediana tem

medo de ser deixada para trás, de não conseguir acompanhar o ritmo de aula porque os jovens estão com a cuca mais fresca e cheios de idéias. Então, busca-se uma certa similaridade de faixa etária e grau de conhecimento geral. (Lenildo)

As escolas de idiomas normalmente separam crianças, adolescentes e adultos em turmas diferentes, apesar de estarem no mesmo nível de conhecimento da língua, porque os perfis são diferentes demais para conviver. Ninguém agruparia em uma única turma um vestibulando, um pré-adolescente e uma criança de oito anos, embora a diferença de idade entre os três seja apenas de dez anos. Esses três indivíduos nada têm em comum. Porém, é normal uma turma de adultos com idades variando de 20 a 50 anos, uma diferença de três décadas, porque se supõe que eles tenham maturidade para conviver. O que esta pesquisa deixou claro é que a faixa etária “adulto” também deve ser dividida. Da mesma forma que se divide “criança” em categorias, como “bebê”, “pré-escolar”, “pré-adolescente”, os adultos também devem ser divididos em faixas etárias. O perfil dos alunos desta pesquisa, chamados “maduros” ou “de meia-idade”, é de pessoas que já trabalharam a maior parte dos anos necessários para se aposentar ou já se aposentaram, mas mantêm-se ativos realizando aquilo que não tinham tempo ou dinheiro para fazer na juventude. São pessoas capazes física e intelectualmente com paciência e disposição para aprender. Compartilham com os jovens dessa capacidade, mas já começam a apresentar crenças negativas em relação a si mesmos, mais comuns na idade avançada. Porém, não se consideram idosos nem pertencentes à terceira idade – termo inicialmente aventado para o título deste trabalho – porque tais definições trazem consigo uma carga negativa que eles não desejam incorporar. Quando um dos meus alunos descobriu que a pesquisa poderia ter o título de ensino de

inglês para a terceira idade, declarou: “não quero participar dessa pesquisa, não sou terceira idade”.

4.6 Histórias da Sala de Aula

Em novembro de 2003, em uma das reuniões pedagógicas na escola, a coordenadora perguntou quanto por cento da aula eu já falava em inglês com a turma. Pensei um instante e respondi que era cerca de cinquenta por cento. Os alunos, por sua vez, só usavam inglês nos exercícios, enquanto os comentários adicionais eram todos feitos em português. Ao refletir sobre esse percentual, percebi que o inglês ocupava menos espaço do que deveria em uma turma do nível deles, que já possuía ferramentas para utilizar o presente e o passado simples e, portanto, poderia dizer muito. Duas considerações são importantes a esse respeito. Uma é o fato de que eu estava lidando com alunos que *realmente* tinham muito a dizer, independente da língua usada. Ao contrário de crianças, adolescentes e mesmo adultos jovens, meus alunos tinham uma considerável experiência de vida, muito maior do que a minha. Tanta experiência não deveria ser desperdiçada. A maioria dos tópicos sugeridos nos livros didáticos não era novidade alguma para eles. Ao invés de apresentar o que o livro dizia, tornava-se mais produtivo perguntar o que eles sabiam sobre o assunto – muitas vezes, mais do que o livro. Depois de terem estudado o passado simples, meus alunos deveriam estar aptos, ainda que com limitações, a contar sua história de vida, que não era pequena. Em uma das unidades do livro, por exemplo, que trata de viagens e países estrangeiros, há um exercício onde os alunos praticam o uso do modal *should* em sugestões como “em Veneza, você deve dar um passeio de gôndola”, ao que um dos alunos acrescentou “mas só se tu estiveres com um grupo, porque é muito caro”. Da mesma forma, outras sugestões do livro foram

contestadas e modificadas a partir da experiência de vida deles. A cada momento como esse, percebia o quanto a sala de aula era um local de trocas. Enquanto eles tinham muito a aprender comigo (a língua), eu também tinha muito a aprender com eles (sua experiência de vida).

A segunda consideração a respeito da quantidade de inglês usada em aula está relacionada com crenças e emoções. Percebi como era fácil cair na armadilha das crenças negativas dos alunos – eu também caía. Como disse a coordenadora (professora do outro grupo de meia-idade), “eles fazem aquela carinha de coitadinhos, como se fossem morrer, implorando para a gente falar em português, e a gente cai como um patinho!” Esse é um comportamento parecido com o adotado por crianças para conseguir o que querem dos pais – que muitas vezes também “caem como patinhos”. Em geral, quando se fala sobre o papel paternal/maternal do professor, pensa-se em crianças e adolescentes, mas não se pode ignorar esse papel também na idade adulta. Dentre os muitos professores que um adulto pode ter, o de língua estrangeira é um dos que mais se assemelha a um pai ou uma mãe, pois a língua é uma disciplina que lida com a fala, uma habilidade que remonta à infância. Em última instância, o professor ensina a falar.

Parece-me que o estudo de línguas representa para os alunos de meia-idade (e também de idade avançada) um meio de retornar a uma época de suas vidas na qual eram mais produtivos e tinham uma perspectiva de futuro. Fazer algo que faziam na infância e na adolescência pode trazer de volta àquela sensação de estar vivo, de ser capaz e útil. Vale lembrar que o termo “aposentado” tem origem no latim “*pausa*”, sinônimo de repousar ou descansar (*pausat in pace*), de onde também se originam “aposeno” e “pousada”. “Aposentado” originalmente significava “instalado em aposento” (segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0). O termo em inglês,

“*retired*”, deriva do verbo “*retire*”, que também pode significar retirar-se, isolar-se ou ir para a cama, mas os alunos brincam que, na verdade, significa “recansado” – cansado em dobro (pois “*tired*” significa cansado).

Essa idéia de recolhimento para descanso parece ainda estar presente na mente de muitas pessoas quando se fala em aposentadoria. Não são raras as histórias de pessoas que se aposentam e acabam falecendo poucos anos depois. É como subitamente parar de utilizar uma máquina que estava funcionando em perfeitas condições – ela enferruja e deixa de ser útil. Parece que dar início a um projeto de longo prazo, como aprender uma língua, é uma forma de continuar “usando a máquina” e garantir a continuidade da vida. É como fazer uma promessa – a pessoa se compromete a realizar determinada ação no futuro, ou seja, ela afirma a si mesma que tem futuro, que estará viva até cumprir a promessa. Por isso, considero pertinente levar em consideração a hipótese de que um dos motivos para esses alunos não terem pressa de aprender a língua é porque não querem cumprir logo a promessa, querem manter a sensação de estar “usando a máquina”.

O aprendizado de uma língua favorece essa sensação, principalmente porque, em outras disciplinas, muitos assuntos são estanques, não constituem pré-requisitos uns para os outros, podendo ser aprendidos sem uma ordenação fixa. No estudo de inglês, entretanto, existe uma seqüência a ser respeitada, pois um tópico é pré-requisito para o outro, o que torna o processo longo e baseado na prática mediada pelo professor. Além disso, muito similar ao que acontece no aprendizado da língua materna, o professor (como os pais) representa o modelo bem acabado de uma fala que o aluno ainda não detém e que, ao tentar adquirir, comete erros que os falantes nativos daquela língua só cometem quando são crianças. Observei em aula que admitir “eu não sei falar isso” envolve um certo grau de constrangimento para um adulto, uma sensação de inabilidade com algo

que “qualquer criança sabe”. Também por isso, a aula de língua tem de abrir espaço para lidar com questões afetivas, como sugerem Arnold e Brown (1999:3).

Da mesma forma que os pais tentam resistir às chantagens emocionais dos filhos, o professor também deve, quando os alunos “se fazem de coitadinhos”, dizer “não, vocês vão sobreviver” e, depois do desafio vencido, “viram como vocês sobreviveram?” Para que isso aconteça, dois requisitos me parecem essenciais: conhecer muito bem os alunos e desenvolver com eles uma relação de confiança mútua – duas condições que só se alcança com o tempo. A primeira é fundamental para impedir que o professor pressione seus alunos a fazer aquilo para o qual não estão preparados, gerando insucesso e conseqüente frustração. A segunda condição é necessária para que o aluno *acredite* que “vai sobreviver”, como seu professor disse.

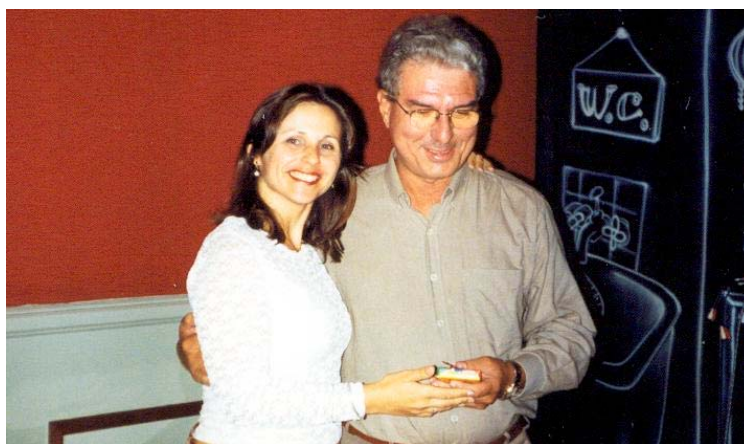
Depois de um certo tempo de convivência no qual o professor conduz seus alunos a desafios (não a armadilhas) de nível cada vez mais alto¹⁷, que eles superam como o professor havia prometido, chega um momento no qual, quando o professor propõe que a turma fique um determinado tempo sem falar português e promete que não vai perguntar nada que eles não saibam responder em inglês, os alunos acreditam. Foi exatamente isso o que fiz na aula seguinte à reunião pedagógica, e meus alunos ficaram os vinte minutos finais da aula sem usar uma única palavra em português. Ao final, eu disse: “quero comunicar que vocês acabaram de sobreviver a vinte minutos falando só em inglês. Parabéns!”

O sorriso de satisfação deles ainda estava na minha mente quando iniciei a aula seguinte já em inglês, mantendo a promessa de perguntar em inglês apenas o que eles eram capazes de responder também em inglês e usando

¹⁷ Em consonância com a idéia Vygotskiana de que ensinar o que o aluno já sabe é pouco desafiador e ir além é ineficaz.

português quando achasse necessário. Acabamos falando cerca de oitenta por cento da aula em inglês, um aumento substancial, de uma aula para a outra, que se manteve a partir de então.

Na aula seguinte, como estava combinado, ocorreu a primeira apresentação oral da turma. Lenildo apresentou a história de um dos livros de literatura facilitada que eles leram. Foram quinze minutos de narração em inglês impecável, feita diante da turma, com interpretação dramática e apenas algumas consultas à folha de anotações. Ao término da apresentação, o suspiro de alívio foi seguido de aplausos e elogios entusiasmados dos colegas e transformado em um sorriso de satisfação. Meu comentário, com o qual todos concordaram, foi: “eu diria que estava... *perfeito!*” Por indicação minha, na festa de final de ano da escola, Lenildo recebeu o prêmio de “Melhor Apresentação Oral” – concorrendo com todos os outros alunos da escola, mais jovens do que ele.



Este sorriso não tem preço.

Esse grau de interação entre professora e alunos não aconteceu na minha turma de jovens. Morandi (2002:60) aponta que os estudantes de terceira idade têm dificuldade de adaptação ao sistema de professor facilitador porque na sua época de escola o professor era supervalorizado, tido como responsável pelo

sucesso ou pelo insucesso do aluno. Berti (et al., 1998:184 e 188) descobriu que, diante de dificuldades, a maioria dos alunos de 51 a 76 anos de idade insiste até encontrar uma resposta, mas também é significativo o percentual dos que buscam auxílio externo, através de pergunta aberta ao professor ou ao colega, o que pode sugerir uma autonomia cognitiva pouco pronunciada. Isso também parece ocorrer no caso da meia-idade, talvez com menos intensidade, como parecem apontar os resultados desta pesquisa. Ainda assim, considero que a visão que os alunos têm do professor não como facilitador, mas como um ente mais poderoso, responsável pelo aprendizado (ainda que parcialmente), requer do professor uma postura mais afetuosa e próxima do aluno, a fim de estabelecer um vínculo afetivo. Para que isso seja possível, o professor pode começar ouvindo e valorizando a experiência de vida desses alunos, para estabelecer uma relação de respeito e, posteriormente, de confiança mútua. O professor precisa confiar genuinamente na capacidade dos alunos e deixar que isso transpareça em suas ações, jamais subestimando-os. Os alunos precisam saber que podem confiar que o professor fala a verdade e propõe desafios possíveis com o único propósito de facilitar a aprendizagem. É a partir dessa relação de apoio que o elo afetivo se estabelece, e o professor passa a ser também amigo, como transparece nos dizeres do cartão de aniversário que a turma preparou para mim em setembro de 2003. Eles se esforçaram para usar estruturas gramaticais que ainda não conheciam, para que pudessem escrever exatamente o que pensavam, por isso alguns erros apareceram, mas não comprometeram o entendimento da pessoa endereçada:

Simone, we want to wish you many happinesses and we hope that God always illuminate your way so that you can meet the happiness which craves. Congratulations on your birthday and we hope that you

continue always thus dear for everybody who surround you. Hugs of your friends and students, Vera, Regina and Lenildo. (Original)

Simone, queremos te desejar muitas felicidades e esperamos que Deus sempre ilumine teu caminho de forma que possas encontrar a felicidade que desejas. Parabéns pelo teu aniversário e esperamos que continues sempre tão querida por todos a tua volta. Abraços de teus **amigos** e alunos, Vera, Regina e Lenildo. (*Tradução minha*)

Estabelecido o laço afetivo, meu trabalho era aumentar o arsenal de recursos lingüísticos dos alunos ao mesmo tempo em que tentava convencê-los de que eram bons aprendizes e que estavam aptos a se comunicar com os recursos de que dispunham. Houve momentos nos quais não adiantava insistir, era preciso ser paciente e gastar o tempo que fosse necessário para mudar o comportamento e, se possível, as crenças dos alunos. Como parece que somente um fato pode contestar uma crença, segundo a PNL, minha linha de ação era mostrar o quanto eles já sabiam e os tipos de desafio que eles venciam. Por exemplo:

Prof.^a: Quantos livros tu já leu em inglês?

Aluno: Uns 60.

Prof.^a: Lembra como foi difícil ler o primeiro?

Aluno: Lembro sim.

Prof.^a: Como é ler agora?

Aluno: Agora é fácil, rapidinho.

Prof.^a: É porque vocês já são adiantados.

Também procurei dar-lhes uma meta anual, como havia sido decidido em encontro pedagógico, para tentar manter a motivação a mais longo prazo,

incentivando-os a buscar um objetivo futuro comum. Para isso, não bastava um mote abstrato como “vamos aumentar nosso vocabulário” ou “vamos melhorar nossa pronúncia”. Precisava ser algo concreto e específico que transmitisse aos alunos a certeza de que se tratava de um objetivo simples e factível. Queria que falassem mais inglês em aula, então propus que, até o final do ano, eles estivessem usando todo o inglês que já tinham, ou seja, sempre que quisessem dizer algo que sabiam como dizer em inglês, deveriam fazê-lo. Expliquei que os erros seriam encorajados, pois seria exigir demais que eles falassem em aula somente inglês, em grande quantidade e com correção, ao mesmo tempo. Há os momentos de aula nos quais o objetivo é a acurácia, como na prática guiada pelo professor, mas também há momentos nos quais a fluência é mais importante, como na comunicação natural com colegas e professor.

O grupo estava, então, progredindo mais rapidamente e, como havia sido planejado no início do semestre, estava falando mais inglês em aula. Então terminamos o primeiro livro (*New Interchange Intro*) e estávamos prestes a iniciar o livro seguinte da série (*New Interchange 1B*). Para os alunos, o impacto de começar um novo livro sugere uma nova etapa, ainda que, na verdade, o que ocorre é nada mais do que a continuidade do trabalho que vinha sendo realizado. Foi quando Regina pensou em desistir do curso:

Regina: Não sei se eu vou comprar o livro novo. Acho que vou parar com as aulas por um tempo.

Prof.^a: Mas se tu sair, quem é que vai nos salvar na hora de ouvir as fitas? Tu é a melhor de nós no listening.

Depois de alguma argumentação, ela finalmente se convenceu:

Regina: Tá, então encomenda o livro pra mim também.

Esse foi o primeiro momento de decisão para Regina, um semestre depois de Vera Lúcia ter deixado o grupo, mas Regina resistiu mais um pouco,

até maio de 2004, quando realmente deixou a turma. Perguntada a respeito de suas razões, Regina disse que gosta de tudo bem feito e que se sentia cobrada por si própria e pelos colegas e professora (“pois a turma depende da boa atuação de cada aluno individualmente”) por não estar fazendo bem feito o seu dever de aluna. Porém, por outro lado, ela não tinha vontade de fazê-lo, ou seja, não se sentia estimulada, tinha preguiça de estudar. Afirmou também que talvez estivesse um pouco ansiosa, e essa ansiedade estivesse prejudicando sua capacidade de concentração, não apenas para o estudo de inglês, mas também para outras atividades intelectuais, como a leitura, por exemplo, de que sempre gostou muito. Portanto, segundo Regina, fatores pessoais externos às aulas de inglês (que considera sempre prazerosas), estavam afetando sua vontade e concentração.

Regina contou que levava uma vida atribulada antes de se aposentar e agora se “dava ao luxo de fazer o que queria na hora que queria”, mas ao mesmo tempo cobrava-se por não estar fazendo algo produtivo e bem feito o tempo todo. Regina tem consciência de que é muito exigente consigo mesma, por isso pretende “dar um tempo” com as aulas de inglês, sem porém deixar de se manter em contato com a língua durante essa parada. Propôs-se a revisar seus conhecimentos com os livros que guarda em casa, pois tem receio de esquecer o muito que aprendeu se parar de estudar. Regina ficou muito satisfeita em ter conseguido se comunicar nas viagens que fez e gostaria de estar se comunicando ainda melhor quando voltar às aulas mais adiante. Mas naquele momento ela queria aprender outras coisas também, realizar outros velhos sonhos que não pôde concretizar ao longo da vida por falta de tempo ou dinheiro, como pintura e piano, por exemplo. Regina acredita que nunca será uma grande impressionista, mas deseja chegar em um nível bom de pintura, segundo seu

próprio conceito. Assim como no inglês, ela não segue padrões externos, tem metas próprias.

Perguntada sobre o relacionamento com a turma, Regina rompeu a dizer que era “nota mil”, que a professora era ótima, que sempre teve uma relação excelente com os colegas e que por isso mesmo não queria atrapalhar o rendimento deles. Regina parecia-me ser bastante rígida consigo mesma, assim como Vera. Ambas revelaram um certo temor de atrapalhar a turma, mas por motivos diferentes – Vera acha que sabe menos do que os colegas. Porém, ao contrário de Regina, Vera não pensa em desistir, pois tem uma motivação intrínseca muito forte, que lhe é peculiar. Como ela mesma costuma dizer: “eu não vou desistir, tu vais ter de me agüentar aqui o resto da vida”. Vera é muito persistente. Ao que parece, a permanência no curso está intimamente ligada à força da motivação, ou seja, quando a motivação vai embora, o aluno vai embora. Afinal, eles estudam porque querem e porque dispõem do tempo e dinheiro necessários. Vera Lúcia deixou o grupo quando faltou o dinheiro (ela lamenta até hoje não ter podido continuar) e Regina quando faltou a motivação. Somente o fator tempo não levou a nenhuma desistência. Isso pode parecer óbvio, já que eles são aposentados e dispõem de muito tempo, mas é um equívoco pensar assim. Os dois alunos que ficaram trabalham (professora e corretor de imóveis). Parece que quando o dinheiro e a motivação estão presentes, o aluno “arranja tempo”.

Tendo Regina deixado o grupo, para minha surpresa, apesar da crise financeira que se vive, os dois alunos que ficaram decidiram pagar cinquenta por cento a mais na mensalidade para manter a turma funcionando nos mesmos moldes (duas aulas semanais de uma hora cada). Com um aluno a menos, a escola teria de diminuir o horário de aula para uma hora e vinte minutos por

semana para compensar manter a turma aberta. Vera detestou a idéia e incentivou Lenildo a acompanhá-la.

O que aconteceu a partir de então pareceu-me impressionante. Tive a sensação de que fiquei justamente com os alunos mais motivados. O desempenho de ambos melhorou rapidamente. Vera tomou a iniciativa de começar a fazer sessões de consultoria pessoal com o Prof. Heraldo para tentar superar o que ela chamava de “bloqueio emocional”. Na aula seguinte à primeira sessão, já pude perceber mudanças. Vera, aquela que sempre dizia “vais ter de me agüentar aqui pelo resto da vida tentando aprender inglês”, estava mais relaxada em aula e disse algo que não costumava dizer depois de um exercício de compreensão oral: “isso é difícil de pegar, mas ainda bem que eu *estou melhorando*”. Na aula seguinte, outro sinal de mudança. Propus mais um exercício de “como se diz isso em inglês” e Vera se mexeu na cadeira e disse: “eu gosto desses exercícios, *estou aprendendo bastante*”. Na terceira aula, novamente depois de um exercício de compreensão oral, Vera disse: “agora eu já *estou entendendo*”. Ela tinha de fato entendido mais do diálogo do que o Lenildo, algo não muito comum. Uma ocasião, quando os dois presenciaram uma pequena conversa entre mim e outro professor, Lenildo virou-se para Vera e perguntou: “Tu entendeu alguma coisa?” Vera reportou a conversa com facilidade. Depois da aula, esse mesmo professor falou com Vera inteiramente em inglês e, pela primeira vez, ela respondeu sem tentar confirmar em português o que tinha entendido (perguntando “tu queres saber se...?” antes de responder). Isso tudo aconteceu no mês de outubro de 2004, quando a escola estava decorada para o *Halloween*. Vera entrou na escola, viu a decoração e disse “*hello-ween*”, ao invés de “*hello*” (olá), fazendo um trocadilho com a palavra *Halloween*. Sabe-se que trocadilho é algo que um aluno costuma levar muito tempo antes de começar a fazer, pois precisa estar em um nível alto de conforto

com a língua. Todos na escola ficaram surpresos com a presença de espírito de Vera e passaram a usar o trocadilho também. Seu comportamento mudou porque algo mudou dentro dela. Entendi que Vera (1) estava feliz, (2) estava aprendendo e (3) estava ciente de que estava aprendendo. Considero esses três itens essenciais na aula de língua estrangeira para alunos de meia-idade como forma de garantir a motivação, já que sobre fatores externos à sala de aula (como tempo, dinheiro e problemas pessoais) nada pode o professor fazer.

É importante que o professor saiba que aprendizes mais velhos geralmente precisam praticar mais, mas felizmente eles estão dispostos a fazer isso. Jovens, ao contrário, parecem mais imediatistas e não costumam se sentir confortáveis com longas repetições. Querem ir adiante, passar logo para o próximo estágio. Aos mais velhos, a experiência de vida ensinou a ser paciente, a não se importar com ter de trabalhar muito para alcançar um objetivo de longo prazo. Essas pessoas pertencem a uma geração cujo mundo girava em ritmo mais lento do que agora e cuja escola exigia muito esforço e ótimos resultados. Eles não se surpreendem com grandes quantidades de prática em aula e tema de casa.

Além disso, a concepção de passagem do tempo é relativa. Para um adolescente, três anos de estudo podem parecer muito, mas para quem já viveu 50 ou 60 anos, três anos são uma parte pequena de sua vida. Supõe-se que as pessoas mais velhas deveriam ter mais pressa de aprender porque têm consciência de que o número de anos a frente é menor do que o número de anos que já passaram, mas é justamente o contrário que pude observar. Acredito que, se um adolescente soubesse que morreria ainda jovem, que seu tempo de vida estaria limitado a mais 20 anos, por exemplo, ele provavelmente teria pressa em “aproveitar o *tempo* ao máximo”. No entanto, uma pessoa que já viveu mais de meio século, também consciente de sua limitação de tempo futuro, parece

preferir “aproveitar a *vida* ao máximo”. Eles aprenderam a apreciar cada pequeno passo adiante que conseguem dar e a perceber sua própria alegria de aprender. Nenhum professor tem o direito de tirar-lhes isso, mas é justamente o que alguns professores fazem. Ouvi um (em outra escola) dizer “os meus velinhos nunca vão sair do nível básico mesmo”. Se o próprio professor não acredita neles, como passarão a acreditar em si mesmos?

O professor de estudantes de meia-idade deve, em primeiro lugar, refletir sobre as próprias crenças, atitudes e emoções, comparando-as com a realidade de seus alunos, que jamais deveriam ser subestimados, não importa a sua idade. Por isso, levando em consideração os resultados mostrados nesta seção, acredito que o professor deve utilizar com estudantes de meia-idade atividades nas quais eles possam fazer uso de sua criatividade e experiência de vida de forma a se sentirem capazes, amenizando assim os efeitos das emoções negativas que costumam apresentar e fortalecendo sua confiança na própria capacidade. Além de promover aprendizado, as atividades também devem aproveitar a persistência desses alunos para manter a motivação e a alegria de aprender, proporcionando as desejadas convivência em grupo e prática da língua, evitando a mera memorização. O Anexo 1 traz algumas sugestões de exercícios.



5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Limitações do Estudo

As dificuldades encontradas ao longo da realização deste trabalho foram de diferentes ordens. Quando realizei a revisão da literatura, fiz uma longa busca em bibliotecas e sites de universidades a procura de estudos relevantes para o meu trabalho e constatei a escassez de material especificamente voltado para a faixa etária em questão. Dentre os estudos que encontrei, não consegui ter acesso a todos os que gostaria. Tentei contato com alguns autores através de e-mail e fui bem sucedida na maioria das vezes, mas não obtive resposta de um dos pesquisadores procurados, por isso, mencionei seu estudo utilizando o recurso de *apud*.

Uma limitação desta investigação é que as turmas pesquisadas são pequenas, o que não permite uma extrapolação de peso estatístico. Porém, como foi explicado no capítulo sobre a metodologia, este é um estudo de caso, que não pretende dar conta do universo de estudantes de inglês de meia-idade. Em

relação aos jovens, enfrentei o problema da flutuação (entra e sai) de alunos na turma, o que me obrigou a colher informação de dois alunos de outra professora da escola para completar o número de questionários respondidos.

Outra limitação deste trabalho foi a impossibilidade de mapear os aspectos afetivos da professora, sendo esta a própria pesquisadora, por falta de distanciamento. O leitor deste texto tem acesso às minhas próprias crenças, atitudes e emoções somente de forma indireta através da interpretação que dou aos dados dos estudantes investigados. Por outro lado, foi exatamente o envolvimento emocional com esses alunos que me permitiu ter com eles um contato profundo e prolongado o suficiente para levar a cabo este estudo sobre afetividade. Também considero que, além dos aspectos afetivos, a questão dos aspectos sociais deveria ser alvo de mais atenção e pesquisa, o que não foi possível fazer neste trabalho porque se trata de um campo muito amplo de investigação que mereceria uma tese inteira (ou muitas teses) a respeito.

Como sugestão para outros pesquisadores, destaco algumas questões que não foram respondidas neste estudo (porque não faziam parte de seu escopo), mas que mereceriam ser investigadas. Quais efeitos um tratamento adequado em termos afetivos tem sobre o resultado final da aprendizagem a longo prazo em termos de competência lingüística? Que prejuízos pode trazer um tratamento afetivo inadequado? Que efeitos outros programas pedagógicos podem ter sobre a aprendizagem na meia-idade? Como os estilos de aprendizagem se manifestam na meia-idade e como podem ser combinados com o controle de fatores afetivos em benefício do aprendizado? Quais são de fato as perdas nas capacidades auditiva, visual e mnemônica dos alunos maduros e de idade avançada e como tais perdas podem ser compensadas? Que outros perfis podem ser encontrados em alunos dessa faixa etária e quais influências podem ter sobre o aprendizado? Que tipos de avaliação são mais benéficas para a auto-estima desses alunos?

5.2 Conclusões

É chegado o momento de retomar algumas questões da introdução. Havia mesmo algo de diferente e bom na turma de meia-idade que estava de fato ligado à questão da faixa etária. Tratava-se de pessoas experientes e pacientes, de alunos responsáveis e afetuosos que desejavam aprender e confiavam em mim para ajudá-los a realizar essa tarefa. Por isso, sentia-me mais à vontade como professora deles do que de alunos mais jovens. Havia uma relação afetuosa, de confiança mútua e de valorização de parte a parte. Sentia-me na obrigação de não decepcioná-los.

Quanto ao domínio afetivo, foi possível verificar que os alunos têm uma atitude bastante positiva em relação à língua inglesa. Por outro lado, suas crenças e emoções mostraram-se mais negativas do que as dos jovens. Os questionários confirmaram que a turma não compartilhava da minha percepção de que se tratava de um grupo de ótimos alunos – eles realmente não sabiam que eram bons. Suas respostas revelaram um certo descrédito em relação à própria capacidade de aprendizado. Acredito que a existência de um preconceito quanto às capacidades das pessoas nessa faixa etária pode ter uma parcela de responsabilidade por esse descrédito, uma vez que o pensamento dos próprios alunos reflete essa realidade, como explicou Bakhtin, mas ocorreu que dois alunos relataram ter percebido claramente em si mesmos um enfraquecimento gradual da memória que, segundo eles, dificultava o aprendizado. Nenhum deles, porém, afirmou que tinha uma boa memória. Além disso, aqueles que consideravam sua memória ruim pensavam o mesmo de sua capacidade de aprender inglês e sentiam dificuldade para progredir. Tais impressões dos alunos (tanto em relação à memória quanto à capacidade de aprendizado) podem ser reais ou reflexo de crenças falsas baseadas, como diz Bakhtin, no sistema

ideológico de conhecimento da sociedade, mas o fato importante para os professores é que esses estudantes mostraram menos autoconfiança do que os jovens tanto nas respostas dos questionários quanto nos comportamentos observados em sala de aula. As emoções que experimentaram também continham mais elementos negativos (como inibição, ansiedade e frustração). Provavelmente, a falta de autoconfiança seja uma das responsáveis pelo surgimento desses sentimentos.

O que fazer para mudar essa situação é uma questão complexa. As estratégias de aprendizado pareceram atuar bem somente até o nível das capacidades. Meu conhecimento limitado de PNL foi utilizado no meu discurso em aula, mas teve um efeito muito pequeno. Somente as sessões com o profissional tiveram um impacto bem maior e imediato. Como o oferecimento desse serviço é uma peculiaridade da escola investigada – estudantes de outras instituições não terão acesso, parece claro que a atuação do professor fica limitada aos níveis mais superficiais da motivação do aluno. As razões conscientes (aquelas que aparecem no questionário) são bastante fortes para gerar o primeiro e o segundo estágios da motivação (razões que levam a ações), mas nem sempre são suficientes para o terceiro e mais profundo estágio (persistir no esforço). Assim como em uma dieta, as pessoas têm razões claras para não comer determinados alimentos, mas comem mesmo assim, porque a busca pelo prazer é mais forte. Parece que o prazer em aulas de línguas é ainda mais relevante para a meia-idade e, provavelmente, terceira idade, do que para os jovens. Como eles não têm *necessidade* da “dieta” de aprender inglês, a persistência depende do prazer que encontram no estudo e no aprendizado. As aulas não precisam ser necessariamente divertidas o tempo todo (como no caso das crianças), mas precisam proporcionar aprendizado genuíno, pois é dele que vem o prazer para os alunos maduros.

O professor não poderá impedir que estudantes desistam do curso por problemas pessoais (como Vera Lúcia) ou por falta de motivação intrínseca (como Regina), mas deverá atuar até o limite de suas possibilidades sobre os fatores afetivos que prejudicam a aprendizagem. Se meus alunos estivessem em outra escola, cuja metodologia não levasse em consideração fatores afetivos, cujos colegas fossem mais jovens, cujo professor não percebesse os indícios de crenças e emoções negativas ou duvidasse da capacidade desses estudantes, provavelmente não estariam mais estudando, o que na minha visão seria um desperdício de talento.

Esses alunos não devem ser inseridos em turmas de adultos jovens, nem de terceira idade, pois têm um perfil particular. A meia-idade é um período de transição entre a juventude e a idade avançada – os alunos apresentam características de ambos os grupos. O que os estudos mencionados aqui descobriram é que os idosos objetivam mais a socialização e menos o processo cognitivo, ao contrário dos jovens observados. Os estudantes maduros já começam a apresentar um desejo de socialização e afetuosidade através das aulas de inglês, sem no entanto perder o forte interesse pela língua, pois o prazer que buscam está primordialmente no aprendizado, não no convívio social.

O professor precisa conhecer bem o grupo que tem em aula para não correr o risco de tratá-lo de forma inadequada. A formação acadêmica do profissional da educação ainda é falha em relação a faixas etárias diferenciadas. Verifiquei no meu Mestrado, com relação às crianças, que o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil precisa de ajustes. Percebo agora que o ensino de adultos também carece de formação mais específica. Universidades recém começaram a desenvolver programas para a terceira idade, o que, se espera, possa contribuir para uma formação mais completa do professor, de forma que ele seja capaz de ensinar grupos de faixas etárias diferentes.

Como este estudo revelou, em comparação com os jovens, os alunos de meia-idade têm menos medo de errar, são mais perseverantes diante das dificuldades (um dos fatores que contribui para a manutenção da motivação), não se importam de gastar bastante tempo com longas práticas, mas são menos confiantes, apresentam mais crenças negativas e respeito de sua capacidade de aprendizado, além de experimentarem mais emoções negativas.

O que pude observar durante a investigação é que características como perseverança e paciência podem e devem ser aproveitadas pelo professor através do incentivo ao exercício da língua, mas sem jamais sobrecarregar os alunos com repetições desnecessárias. É preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre essas duas práticas em cada atividade de aula, para não minar a motivação. Os alunos também devem ser alertados para o fato de estarem *praticando*, não *repetindo*, para não terem reforçada a falsa crença de que são lentos e pouco capazes. Tudo o que o professor puder fazer para tornar a aula prazerosa, proporcionando emoções mais positivas, é válido, desde que o aprendizado seja a meta principal, pois parece haver uma relação cíclica entre motivação, emoções e crenças. Os alunos de meia-idade procuram uma escola de inglês com a intenção de aprender, mas vêm carregados de crenças negativas a respeito de sua faixa etária. Quando estas *aparentemente* se confirmam no cotidiano da aula (“sou lento”, “tenho memória fraca”, “demoro para aprender”, etc.), emoções negativas encontram lugar propício para aflorar, o que prejudica o aprendizado (como revela a revisão da literatura) e, por conseqüência, mina a motivação, já que um dos desejos desses estudantes é ter a sensação de estar aprendendo e, em última instância, vivendo.

Penso que o professor deve rever suas crenças a respeito de alunos mais velhos (como precisei fazer) e jamais subestimá-los porque disso depende sua continuação no curso. Alguns dos estudos que li para realizar a revisão

bibliográfica deste trabalho deixaram-me a impressão de que os autores se questionaram a respeito da possibilidade de haver ou não aprendizado entre os alunos de terceira idade e concluíram que eles têm limitações, mas podem aprender. Eu, porém, nunca sequer questioneei se meus alunos de meia-idade eram capazes ou não de aprender, tinha certeza. Queria apenas encontrar a maneira mais adequada de ajudá-los e descobri que o melhor que eu podia fazer por meus alunos era acreditar neles genuinamente. Somente a partir desse passo fundamental, passei à busca de meios técnicos e afetivos de ensinar. Como afirma um dos autores pesquisados, administrar as emoções descuidando dos propósitos da aprendizagem é apenas manipulação sentimental (Stevick, 1999:56). Ambos precisam estar presentes.

É importante ressaltar que, durante esta pesquisa, os encontros pedagógicos semanais na escola foram o local de discussão, investigação e aprendizado dos professores em relação às melhores formas de ensinar cada turma e, muitas vezes, cada aluno em particular. Já trabalhei em escolas nas quais as reuniões de professores eram apenas uma ocasião para o coordenador pedagógico dizer aos professores o que estes deveriam fazer em aula. A meu ver, isso é pouco produtivo. O que ocorreu ao longo desta pesquisa foram encontros que serviram para os professores compartilharem sucessos e problemas e, juntos, encontrarem soluções e aprimorarem sua maneira de ajudar os alunos a aprender melhor. Considero que a pesquisa deveria ser uma constante na prática de ensino.

Esta pesquisa mudou minha forma de pensar. Aquele imaginário inicial que eu tinha antes de assumir a turma e o impacto que tive ao me deparar com a realidade ensinaram-me que todas aquelas expectativas que professores e alunos normalmente formam nos primeiros dias de aula podem corresponder à

realidade ou não. Talvez tais expectativas devam ser substituídas por uma mente aberta, pois conceitos prévios parecem inúteis.

O período que eu e meus alunos passamos juntos trouxe mudanças para todos. Eles aprenderam muito, mas várias vezes sentia-me frustrada por não conseguir fazer mais. Por outro lado, também percebia que eles estavam satisfeitos, que gostavam do curso, de mim e dos colegas. Nós, professores, às vezes somos meio psicólogos, mas há aqueles locais escondidos da psique humana que não conseguimos penetrar. Somos capazes de perceber na fala e no comportamento dos alunos algumas boas pistas de suas opiniões e posturas, mas ainda não sabemos ler pensamentos. Temos de confiar naquilo que os alunos dizem e fazem e temos de confiar, principalmente, em nossa intuição. Não devemos nos deixar levar por preconceitos, por imagens mentais desatualizadas. Cada aluno é um universo, e o agrupamento deles deve ser criterioso. Mais do que todas as técnicas metodológicas que possamos usar, a reflexão deve fazer parte de nossa prática de ensino. Nunca deveríamos usar os mesmos métodos e exercícios com alunos diferentes. É claro que o ensino em escolas particulares envolve também uma relação de consumo, de prestação de serviço, mas a essência desse trabalho é a educação. Um professor de línguas também é um educador para a vida e, objetivando realizar essa missão, deveria atentar para as emoções, atitudes e crenças dos alunos e de si mesmo, tentando modificá-las quando necessário.



Por qualquer coisa que queiramos na vida, temos de lutar com todos os meios, para alcançar determinado objetivo e não termos de nos arrepender mais tarde por não termos ao menos tentado fazer.

Lenildo de Oliveira Nogueira



BIBLIOGRAFIA CITADA

- ARNOLD, Jane, BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.
- ASHER, James J., GARCÍA, Ramiro. The optimal age to learn a foreign language. In: KRASHEN, Stephen D., SCARCELLA, Robin C., LONG, Michael H. (Eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7^a ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BERTI, Amélia Dolores, GASTADELLO, Maria Eugênia Turra, FONTANA, Niura Maria. Funcionamento cognitivo, envelhecimento e aprendizagem de língua estrangeira: uma complexa inter-relação. In: *Cadernos de Pesquisa*, Caxias do Sul, v. 6, n. 4, abr. 1998, p. 163-219.
- CHACÓN, Inés Maria Gómez. *Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CRANDALL, JoAnn. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.

- DIAMOND, Marian, HOPSON, Janet. *Magic trees of the mind: how to nurture your child's intelligence, creativity, and health emotions from birth through adolescence*. New York: Penguin Group, 1998.
- DÖRNYEI, Zoltán, MALDEREZ, Angi. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1994.
- FONTANA, Niura Maria, et al. Aprendizagem de inglês na adulez avançada: motivação, ansiedade e auto-estima. In: *Cadernos de Pesquisa*, Caxias do Sul, vol. 2, no. 3, dez. 1994, p. 59-116.
- GARDNER, Robert C., LAMBERT, Wallace E. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: 1972.
- GIMENEZ, Telma Nunes. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de Doutorado. Lancaster: Lancaster University, 1994.
- JENSEN, Eric. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- KRASHEN, Stephen D., LONG, Michael H., SCARCELLA, Robin C. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In: KRASHEN, Stephen D., SCARCELLA, Robin C., LONG, Michael H. (Eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982.
- KUHL, P. K. et al. Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. In: *Science*, no. 255, 1992. p. 606-608.
- LEE, Linda, BUSHBY, Barbara. *Thoughts and notions: high beginning reading practice*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

- MORA, Francisco. *Continuum: como funciona o cérebro?* Trad.: Maria Regina Borges-Osório. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORANDI, Julio Carlos. *Fatores biopsicossociais de adultos em idade avançada e o ensino de língua estrangeira: subsídios para o professor.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- OXFORD, Rebecca L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.
- OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.
- PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade.* Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995. *Apud*: MORANDI, Julio Carlos. *Fatores biopsicossociais de adultos em idade avançada e o ensino de língua estrangeira: subsídios para o professor.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- PUCHTA, Herbert. Creating a learning culture to which students want to belong: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.
- REVELL, Jane, NORMAN, Susan. *In your hands: NLP in ELT*. London: Saffire, 1997.
- RICHARDS, Jack C. et al. *Interchange 2: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University, 1991.
- RICHARDS, Jack C. et al. *New Interchange Intro, 1, 2, 3: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University, 2000.

- REGO, Teresa, PELLEGRINI, Denise. Vygotsky: processos internos e influências externas. In: *Nova Escola*, n. 139, jan./fev. 2001, p. 25.
- SHORE, Rima. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Trad.: Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- SMITH, Michael Sharwood. *Second language learning: theoretical foundations*. New York: Longman, 1994.
- STEVICK, Earl W. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERKER, J. F., TEES, R. C. Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. In: *Infant behavior and development*, no. 7, 1984. p. 49-63.
- WILLIAMS, Marion, BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University, 1997.
- ZIMERMAN, Guite I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ACKERMAN, S. *Discovering the brain*. Washington: National Academy, 1992.
- ADAMS, D., HAMM, M. *New designs for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- AJZEN, Icek, FISHBEIN, Martin. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: 1980.
- ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, J. R. D. *Ficar jovem leva tempo... um guia para viver melhor*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BALTES, P. B., BALTES, M. M. *Successful aging: perspectives from the behavioral science*. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- BANDLER, Richard, GRINDER, John. *Resignificando: Programação Neurolingüística e a transformação do significado*. São Paulo: Summus, 1986.
- BERTI, A. D., GASTALDELLO, M. E. T., FONTANA, N. M. Funcionamento cognitivo, envelhecimento e aprendizagem de língua estrangeira: uma complexa inter-relação In: *Cadernos de Pesquisa*, UCS, vol. 6, no. 4, 1998, p. 163-219.

- BIRDSONG, D. (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- BÍSCARO, A. W. *Maturidade e Poder Pessoal. Caminhos do Auto-desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONGAERTS, T., SUMMEREN, C., PLANKEN, B., SCHILS, E. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, 1997, p. 447-65.
- BROW, C. Requests for specific language input: differences between older and younger adult language learner. In: GASS, S., MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985.
- BROWN, James Dean. *Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University, 1988.
- BRUBACHER, J. W. et. al. *Becoming a reflective educator: how to build a culture of inquiry in the schools*. Newbury Park: Corwin, 1994.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Block, 1969.
- BUTLER, Kathleen A. *The styles integration chart*. Columbia: The Learner's Dimension, 1995.
- BUTLER, Kathleen A. *Viewpoints*. Columbia: The Learner's Dimension, 1996.
- CAINE, R. N., CAINE, G. *Making connections: teaching and human brain*. Menlo Park: Addison-Wesley, 1994.
- CALVIN, W. *How brains think*. New York: Basic Books, 1996.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.
- COLLIER, V. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. In: *TESOL Quarterly*, vol. 21, 1987, p. 617-41.

- CONNORS, K. *Feeding the brain*. New York: Plenum, 1989.
- CONYERS, J. Building bridges between generations. In: *Educational leadership*, vol. 53, no. 7, 1996, p. 14-6.
- DAMASIO, A. *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset /Putnam, 1994.
- DILTS, Robert B. *Effective presentation skills*. Capitola: Meta, 1994.
- DRYDEN, G., VOS, J. *The learning revolution*. Rolling Hills: Jalmar, 1994.
- DUNNE, E., BENNET, N. *Talking and learning in groups*. London: Macmillan, 1990.
- EGAN, K. *Individual development and the curriculum*. London: Hutchinson, 1985.
- ELIAS, M. J. et al. How to launch a social and emotional learning program. In: *Educational leadership*, vol. 54, no. 8, 1997, p. 15-9.
- ELIAS, M. J. et. al. *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.
- ERBOLATO, R. M. P. L. Psicologia escolar e estudantes de terceira idade: algumas questões sobre produção científica. In: *Estudos de Psicologia*, vol. 14, 1997.
- FISCHER, J. C. A framework for describing developmental change among older students. In: *Adult Education Quarterly*, vol. 43, no. 2, 1993, p. 76-89.
- GARDNER, Howard, KORNHABER, Mindy L., WAKE, Warren K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, Howard. *The multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
- GENESE, Fred, CLOUD, Nancy. Multilingualism is basic. In: *Educational Leadership*, vol. 55, no. 6, March 1998, p. 62-69.
- GILES, Howard, ST. CLAIR, Robert N. (Eds.). *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1979.
- GLEITMAN, L. The structural sources of verb meanings. In: *Language acquisition: a journal of developmental linguistics*, vol. 1, no. 1, 1990. p. 3-55.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- GOMES DE MATOS, Francisco, CELCE-MURCIA, Marianne. A new frontier in TESOL pedagogy: learners' pronunciation rights. In: *TESOL Newsletter*, vol. XII, no. 2, February 1997, p. 1-2.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Learners' grammatical rights: a checklist. In: *TESOL Newsletter*, vol. XIII, no. 2, January 2000, p. 3.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Learners' vocabulary rights: a checklist. In: *BRAZ-TESOL Newsletter*, December 1999, p. 18.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Second language learners rights. In: COOK, Vivian (Ed.). *Portraits of second language learners*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- GOZZANIGA, M. *Mind matters: how mind and brain interact to create our conscious lives*. Boston: Houghton-Mifflin/MIT, 1988.
- GREENFIELD, S. *Journey to the centers of the mind*. New York: W. H. Freeman, 1995.

- GREENFIELD, S. *The human brain: a guided tour*. New York: Basic Books/Harper Collins, 1997.
- GREENSPAN, Stanley I., BENDERLY, Beryl Lieff. *A evolução da mente: as origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento*. Trad.: Mônica Magnani Monte. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GRINDER, Michael. *Righting the educational conveyor belt*. Portland: Metamorphous, 1991.
- HOBSON, J. A. *Chemistry of conscious states*. Boston: Little Brown, 1994.
- HOWARD, P. *Ownerl manual for the brain*. Austin: Leornian, 1994.
- HUTCHINSON, M. *Mega brain power*. New York: Hyperion Books, 1994.
- JACOBSON, Sid. *Meta-cation: prescriptions for some ailing educational processes, Neuro-linguistic programming*. Cupertino: Meta, 1983.
- JENSEN, Eric. *Brain-based learning and teaching*. Del Mar: Turning Point, 1995.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1994.
- KOHN, A. *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- KOLB, B., WHISHAW, I. Q. *Fundamentals of human neuropsychology*. New York: W.H.. Freeman, 1990.
- LA VEGA, M. B. *Reflexões sobre a vida e aposentadoria: educação para vida*. Florianópolis: Papa-Livro, 1997.
- LABERGE, D. *Attentional processing*. Cambridge: Harvard University, 1995.
- MAZO, Giovana Z. *Universidade e terceira idade: percorrendo novos caminhos*. Santa Maria: GZM, 1998.
- MICHAUD, E., WILD, R. *Boost your brain power*. Emmaus: Rodale, 1991.

- MURPHY, M. *The future of the body*. Los Angeles: Jeremy Tarcher, 1992.
- NEIKRUG, S. M. et al. A special case of the old: lifelong learners. In: *Educational Gerontology*, vol. 21, 1995, p. 345-55.
- NÉRI, Anita L. (Org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Rita de C. da S. *Terceira idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. São Paulo: Paulinas, 1999.
- OSTRANDER, S., SCHROEDER, L. *Supermemory*. New York: Carroll and Graf, 1991.
- PETERSON, D. A. A history of the education of older learners. In: SHERRON, R. H., LUMSDEN, D. B. (Eds.). *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere, 1990. p. 1-21.
- PERT, C. *Molecules of emotion*. New York: Charles Scribner's Sons, 1997.
- RESTAK, R. *The modular brain*. New York: Charles Scribner's Sons, 1994.
- ROSER, N. *Receptors*. New York: Bantam Books, 1993.
- ROSSI, E. L., NIMMONS, D. *The 20-minute break: using the new science of ultradian rhythms*. Los Angeles: Tarcher, 1991.
- SARMENTO, Simone, MÜLLER, Vera (Orgs.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004.
- SCHACTER, D. *Searching for memory: the brain, the mind, and past*. New York: Basic Books, 1996.
- SINGLETON, D., LENGYEL, Z. (Eds.). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- SKINNER, Brian F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Universidade de Brasília, 1970.

- SNOW, C. Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. In: BAILEY, K. M., LONG, M. E., PECK, S. (Eds.). *Second language acquisition studies*. Rowley: Newbury House, 1983. p. 141-50.
- SOARES, N. E. Permanent education in the third age. In: *I Pan American Congress of Gerontology*. São Paulo: SBGG, 1995.
- SPRENGER, Marilee. *Learning and memory: the brain in action*. Alexandria:, 1999.
- SYLWESTER, R. *A celebration of neurons: an educator's guide to the human brain*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- THOMPSON, R. *The brain*. New York: W.H. Freeman Company, 1993.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZAHN-WAXLER, RADKE-YARROW, WAGNER, CHAPMAN. (1992) In: KOHN, A. *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. p. 8-9.
- ZINS, J. E., ELIAS, M. J. (Eds.). *Promoting student success through group interventions*. New York: Haworth, 1993.



ANEXO 1

SUGESTÕES PARA OS PROFESSORES

Os livros didáticos mais utilizados com adultos em escolas de línguas são feitos no exterior e destinam-se a estudantes “genéricos” – sem idade ou perfil específicos. Os assuntos usados como pano de fundo para os conteúdos lingüísticos costumam ser variados, de modo a atingir o maior número possível de alunos em diferentes países. Por esta razão, muitas atividades propostas nos livros didáticos precisam ser alteradas para favorecer os alunos que temos. Este capítulo apresenta algumas sugestões úteis aos professores.

Para aproveitar a experiência de vida dos estudantes de meia-idade, é essencial dar voz aos alunos nos assuntos que conhecem, sobre os quais têm mais a dizer do que o professor. Por exemplo, um dos livros utilizados com os alunos durante esta pesquisa, *New Interchange 1B*, apresenta as seguintes unidades.

1) Unidade 9 – introduz formas de descrever a aparência física das pessoas e de identificar o que estão fazendo e vestindo. A atividade de leitura ao final da unidade apresenta um texto sobre o estilo *hip-hop* de moda, que pode ser muito interessante para adolescentes, mas não para adultos maduros. O professor tem a opção de não praticar leitura naquela unidade, de trocar o texto por outro mais adequado, ou de praticar escrita a partir do conhecimento dos alunos sobre a moda dos anos sessenta e setenta, vivenciados por eles.

2) Unidade 11 – pratica a descrição de cidades e países, e introduz os modais usados para pedir e dar sugestões sobre turismo. A apresentação e a prática dos conteúdos lingüísticos pode ser feito com o livro, mas a produção é mais proveitosa se o conhecimento dos alunos for explorado, pois eles têm mais informações do que o livro. Uma boa idéia é pedir que eles descrevam uma cidade que conheceram em suas viagens.

3) Unidade 12 – trata sobre problemas de saúde e sobre a compra de medicamentos em farmácias. Também pratica como fazer pedidos e dar conselhos. O livro apresenta algumas sugestões para a solução de problemas comuns, como resfriado, queimadura, dor de dente, entre outros, e apresenta como atividade de leitura um texto sobre fórmulas caseiras da “época da vovó”. A leitura pode virar produção escrita ou oral sobre outras soluções simples usadas na época em que os alunos eram crianças e que os mais jovens não conhecem.

4) Unidade 13 – trata de comida e de como fazer um pedido em cafés e restaurantes. A atividade de escrita propõe a criação de uma crítica culinária, apresentando as qualidades e defeitos de um restaurante freqüentado por eles recentemente. Uma boa opção é comparar vários restaurantes na própria cidade, uma vez que não lhes falta tempo e senso crítico. É uma atividade agradável que não requer alteração de rotina. Outra opção é avaliar um restaurante que os alunos visitaram no exterior, desde que a lembrança ainda esteja vívida.

Porém, antes dessa atividade de escrita, durante os exercícios da unidade, o professor deve dar os subsídios necessários para que os alunos saibam exatamente o que vão fazer. O livro de exercícios traz uma atividade de leitura que contém três críticas de restaurantes. Meu procedimento foi o seguinte.

Primeiro, apresentei uma das críticas para leitura e análise do grupo.

Trattoria Romana is an excellent Italian restaurant. It has a quiet and relaxing atmosphere, and the service is very good. It's always crowded, so make a reservation early. The menu is not very big. There are only four entrees on the menu, but everything is fresh. The chicken with pasta is wonderful. Desserts are their specialty — rich and delicious! It's a little expensive but very good. You'll spend about \$25 per person.

(Tradução minha:)

Trattoria Romana é um excelente restaurante italiano. Tem uma atmosfera calma e relaxante, e o serviço é muito bom. Está sempre lotado, por isso reserve antes. O menu não é muito grande, há apenas quatro pratos principais, mas é tudo fresquinho. O frango com macarrão é maravilhoso. Sobremesas são a sua especialidade – substanciosas e deliciosas! É um pouco caro, mas muito bom. Você gastará cerca de 25 dólares por pessoa.

Depois de bem entendido o texto, o seguinte exercício foi apresentado para que os alunos preenchessem a coluna relativa ao restaurante *Trattoria Romana* com as informações sobre a comida, atmosfera, especialidades, serviço, preço por pessoa e necessidade de reserva.

	<i>Trattoria Romana</i>	<i>Dynasty</i>	<i>Beirut Cafe</i>
Food	<u>Italian</u> _____	_____	_____
Atmosphere	_____	_____	_____
Specialties	_____	_____	_____
Service	_____	_____	_____
Price/person	_____	_____	_____
Reservation	<input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no

Faltavam então as outras duas colunas, referentes aos restaurantes *Dynasty* e *Beirut Cafe*. Ao invés de simplesmente apresentar as duas críticas, entreguei uma página contendo pedaços misturados e desordenados dos textos:

Last Saturday, I was the only customer at Dynasty, a new American food — mostly steak and potatoes; but my steak was raw, and the fries were greasy. It isn't cheap either. It cost me \$22. If you go to Dynasty, you certainly *specialty is meze — lots of different small dishes, some so in* Lebanese music and dancing on weekends. Beirut Cafe is surprisingly inexpensive — Beirut Cafe is a great new Lebanese restaurant. The about \$18 a person, but you need to make a reservation. diner on 57th Street. It's not a good place to go. The waiters are slow and unfriendly. The atmosphere is boring, and is the menu. It specializes with meat or fish, others with vegetables. The atmosphere won't need a reservation. My advice, however, is service is lively, and the "Don't go." is very friendly. there's live

Minha expectativa era de que os alunos previssem com facilidade que tipo de informação apareceria em cada uma das críticas e em que ordem. Mas não foi isso o que aconteceu. Esse tipo de exercício requer o uso de estratégias às quais os estudantes jovens parecem estar mais acostumados, provavelmente

por causa de sua experiência escolar mais rica, de época mais recente. Então, precisei guiar os alunos de meia-idade para cumprir a tarefa usando as estratégias mais fáceis e rápidas. Instruí-los a primeiro separar as duas críticas para só depois ordenar os pedaços, pois realizar as duas operações ao mesmo tempo é mais difícil e demorado. Para fazer a separação, poderiam começar identificando os nomes dos dois restaurantes presentes em quatro fragmentos:

1) *Sábado passado, eu era o único cliente no **Dinasty**, um novo...*

2) ***Beirut Cafe** é uma ótimo restaurante libanês novo. A...*

3) *...gordurosas. Também não é barato. Custou-me 22 dólares. Se você for ao **Dinasty**, certamente...*

4) *...música libanesa e baile nos fins de semana. **Beirut Cafe** é surpreendentemente barato - ...*

Depois, poderiam associar as idéias mostradas nos fragmentos aos tipos de restaurantes descritos. Por exemplo, *Beirut Cafe* combina com “música libanesa”, mas não combina com “...comida americana – principalmente bifês e batatas; mas meu bife estava cru e as batatas fritas estavam...”. Portanto, *Dinasty* é um restaurante de comida tipicamente americana e *Beirut Cafe*, libanesa. Além disso, cada um dos pedaços que menciona preço só pode pertencer a um dos restaurantes. Portanto, se o fragmento (3) supracitado diz que a conta no *Dinasty* foi de 22 dólares, o outro pertence ao *Beirut Cafe* (“...cerca de 18 dólares por pessoa, mas você precisa fazer reserva.”). Consequentemente, se a reserva é necessária neste restaurante, o pedaço que diz “...não precisará de reserva. Meu conselho, porém, é ‘não vá’.” refere-se ao *Dinasty*. Além disso, se este é o conselho do crítico, *Dinasty* é um restaurante ruim, enquanto o outro foi descrito como “um ótimo restaurante libanês”. Dessa forma, os demais fragmentos

podem ser facilmente separados através da modalidade negativa da crítica atribuída ao *Dinasty*:

...restaurante na Rua 57. Não é um bom lugar para ir. Os garçons...

...são lentos e antipáticos. A atmosfera é chata, assim como o menu. Sua especialidade é em...

Os demais são, portanto, do *Beirut Cafe*:

...especialidade é meze – vários pequenos pratos diferentes, alguns...

...com carne e peixe, outros com vegetais. A atmosfera...

...é animada e o serviço é muito amigável. Há (...) ao vivo...

Seguidos todos esses passos, a tarefa de ordenar os pedaços fica mais fácil, basta seguir a seqüência das palavras iniciais e finais de cada fragmento dos textos. Assim, o exercício proposto para que os alunos preenchessem as colunas com as informações relativas a esses dois restaurantes pôde finalmente ser realizado. Tudo isso pode parecer óbvio para um estudante comum, mas não o é para alunos que passaram as últimas décadas de suas vidas fora dos bancos escolares. Por isso, o professor de estudantes de meia-idade (e idade avançada) não deve apenas dizer a eles o que fazer, precisa certificar-se de que sabem como fazê-lo e, se for o caso, mostrar as melhores maneiras de realizar os exercícios de uma forma mais rápida e fácil. É justamente o modo de cumprir as tarefas que exige o uso de estratégias e é precisamente isso que deve ser treinado. Afinal, o exercício de leitura, da mesma forma que os outros, é também uma desculpa para proporcionar ao aluno a oportunidade de raciocinar cada vez melhor.

Ao final dessa unidade, os alunos deverão poder criar, então, suas próprias críticas de restaurantes. Como exemplo, segue o texto de Vera.

Ristorante Tortoni

It's a very good Italian restaurant in Buenos Aires, Argentina. The atmosphere is friendly, but the service is a little slow. Pizzas are their specialty. They are really delicious and big. Three people can eat it. Restaurant Tortoni is inexpensive. You'll spend about \$10 for two people. The price includes service charge. In this restaurant, you need to make a reservation. My advice is, when you go to Buenos Aires, you should have dinner there.

(Tradução minha:)

Ristorante Tortoni

É um restaurante italiano muito bom em Buenos Aires, Argentina. A atmosfera é agradável, mas o serviço é um pouco lento. Pizzas são sua especialidade. São realmente deliciosas e grandes, servem três pessoas. Restaurant Tortoni não é caro, você gasta cerca de \$10 para duas pessoas. Esse preço inclui o serviço. Nesse restaurante, é preciso fazer reserva. Meu conselho é, quando for a Buenos Aires, você deveria jantar lá.

Outra atividade desenvolvida na escola que é profícua para estudantes mais velhos é *Creating Somebody a Life* (Criar uma vida para alguém). Com a experiência deles, esse exercício resulta em produções muito criativas. Primeiro, o professor seleciona figuras de pessoas que não sejam famosas nem pareçam modelos posando. Quanto mais informações estiverem aparentes no ambiente em que a pessoa foi fotografada, mais fácil será a tarefa de imaginar quem ela é e que vida leva, por exemplo, no ambiente de trabalho ou em casa, com vários

objetos que possam ser associados a atividades, preferências, gostos, estilo de vida, família, etc.

Segue um exemplo de figura profícua para esse propósito.



Abaixo, uma figura menos adequada.



O professor escolhe, então, uma figura de mulher compatível com o texto a seguir e apresenta-a como Carmem Santoro. Cada aluno recebe, então, a folha a seguir, que deve ser entregue dobrada de forma que o parágrafo inicial não possa ser visto.

CREATING SOMEBODY A LIFE

Read the paragraph below

Her name is Carmem Santoro. She's 42 years old. She's married and has 3 children, a boy and 2 girls. She's a designer. She loves her job and she has a high salary, but her job is sometimes stressful. She usually works 10 hours a day and doesn't have a very regular schedule. She doesn't have to work on weekends, though, so she usually travels with her husband in the summer. They love traveling. In the winter they like to stay home and watch a video near the fire place.

- a. Name: _____ b. Age: _____
c. Marital Status: _____ d. Family: _____
e. Job: _____
f. Details about the job: _____
g. Free time activities: _____

Pair work. Now write a similar paragraph based on your picture. First create the information you are going to use.

- a. Name: _____ b. Age: _____
c. Marital Status: _____ d. Family: _____
e. Job: _____
f. Details about the job: _____
g. Free time activities: _____
h.

Então, a primeira fase da tarefa é ouvir o professor ler o parágrafo sobre Carmem (exercício de compreensão oral):

Seu nome é Carmem Santoro. Tem 42 anos, é casada e tem 3 filhos, um menino e duas meninas. Ela é designer, adora o que faz e tem um alto salário, mas seu trabalho às vezes é estressante. Ela geralmente trabalha 10 horas por dia e não tem uma agenda muito regular. Porém, não tem de trabalhar nos fins-de-semana, por isso ela costuma viajar com o marido no verão. Eles adoram viajar. No inverno, gostam de ficar em casa e assistir um vídeo perto da lareira.

O próximo passo é transferir para o formulário de (a) a (g) os dados de Carmem (nome, idade, estado civil, família, trabalho, detalhes do trabalho e atividades de lazer) com base na leitura feita pelo professor. Os alunos devem perguntar o que não ficou bem esclarecido e comparar suas respostas com as dos colegas (exercício de conversação). Só então, todos lêem o texto para conferir suas respostas (exercício de leitura). Após, cada aluno recebe uma figura e deverá inventar uma vida para aquela pessoa também. Primeiro, em pares ou em grupo, os alunos preenchem o segundo formulário com as informações que pretendem utilizar nos seus parágrafos, para só depois começarem a escrever. A produção dos alunos pode ser utilizada, então, como atividade de leitura (correção do texto feita por um colega), de compreensão oral (o autor lê e os colegas escutam) e de fala (discussão em grupo sobre a vida dos personagens), integrando assim as quatro habilidades.

Porém, o assunto mais profícuo para os alunos de meia-idade é o que permite contar histórias com o uso do passado simples. A partir do momento em que estão aptos a falar do passado, podem contar desde o que comeram no dia anterior até a história de suas vidas. Para estimular essa prática, uma das atividades utilizadas foi o diário semanal. Em uma quinta-feira, cada aluno recebeu uma folha contendo os seguintes itens.

July 10th - Wednesday Write 3 things you did yesterday

E.g.:

I studied English

1. _____
2. _____
3. _____

July 11th - Thursday Write 5 things you did in class today.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

July 12th - Friday How was today's routine? What time did you ...?

1. get up - _____ I got up around eight.
2. have lunch. - _____
3. do my homework - _____
4. go to bed - _____

July 13th - Saturday Write 3 things you did today that you don't usually do.

1. _____
2. _____
3. _____

July 14th - Sunday Write 3 things you exceptionally didn't do today, but you usually do.

1. _____
2. _____

3. _____

July 15th – Monday Write 2 things that made you happy. E.g.:

My daughter kissed me this morning.

1. _____

2. _____

July 16th – Tuesday Write any two things that happened to you today.

Sendo a aula em uma quinta-feira (*Thursday*), no primeiro item os alunos escrevem três coisas que fizeram no dia anterior. No final da aula, escrevem no segundo item cinco coisas que fizeram em aula. Por exemplo: *I compared my homework with Regina.* (Comparei meu tema de casa com o da Regina.) *I asked Vera some questions.* (Fiz algumas perguntas para a Vera.) *I learned the past tense of three verbs, told (tell), swam (swim), won (win).* (Aprendi o passado de três verbos, contei (contar), nadei (nadar), venci (vencer).) *I answered some questions after a dialogue.* (Respondi algumas perguntas depois de um diálogo.) *I played a game in class.* (Joguei um jogo em aula.) Essa tarefa auxilia a auto-avaliação e ainda promove a sensação de realização – “quanta coisa aprendi hoje”. Preencher os demais dias da semana é o tema de casa. Na sexta, o aluno escreve sobre sua rotina, relatando a hora em que realizou cada uma das ações listadas. No sábado, descreve três ações que não costuma fazer, mas que fez nesse dia. No domingo, escreve três atividades que costuma realizar, mas que não realizou nesse dia. Na segunda, relata duas coisas que o deixou feliz. Na terça, o tema é livre. Na semana seguinte, os alunos escolhem os temas sobre os quais escreverão em cada dia.

Como esses estudantes têm muito a dizer, nessa fase, alguns podem se sentir mais tentados a usar português nos momentos em que falta vocabulário de

inglês para contar com exatidão o que desejam. Histórias próprias necessariamente trazem à tona envolvimento emocional, o que as torna ainda mais difíceis de contar em uma língua estrangeira de improviso. Por isso, o professor deve disponibilizar tempo para o aluno preparar o que vai dizer e incentivar o uso dos recursos lingüísticos que ele já possui. Quando um deles pergunta como se diz determinada frase em inglês, ao invés de dar a resposta pronta, o professor pode perguntar como é possível dizer aquilo de outra maneira, de uma forma que ele já conheça. Para que o aluno se acostume a essa prática, dizendo o que quer sem usar português, usei dois exercícios muito úteis.

Um é *“How do you say this in English?”* (Como se diz isso em inglês?). O professor escreve ou dita uma sentença em português, e os alunos precisam escrever a mesma idéia em inglês. Quando já estiverem acostumados com o exercício, este pode passar a ser feito oralmente. O professor deve escolher preferencialmente frases cuja tradução literal resulte em erro, para que os alunos vejam-se obrigados a pensar na idéia e não na linguagem utilizada. Como exemplo, seguem algumas frases baseadas na linguagem oral.

1. De nada – em resposta ao “obrigado”. (*You’re welcome. / Most welcome. / Any time. / No problem.*)
2. Até depois. (*See you later.*)
3. Tu que é o Lenildo? (*Are you Lenildo?*)
4. Quantos anos tu tem? (*How old are you?*)
5. Quando tu faz aniversário? (*When is your birthday?*)
6. Tu está precisando de pão de hambúrguer para o piquenique? (*Do you need any hamburger rolls for the picnic?*)

7. Não, estou precisando dos hambúrgueres. Não tem nenhum na geladeira. (*No, I need some hamburger meat. There isn't any in the fridge.*)
8. Tu sabe dançar este tipo de música? (*Can you dance this kind of music?*)
9. Não, não sei dançar nada. (*No, I can't dance at all.*)
10. Frutas fazem bem à saúde. (*Fruit is good for you.*)
11. Eu acho manga uma delícia. (*I think mangoes are delicious.*)
12. Tem algum banheiro público por aqui? (*Is there any public rest room around here?*)
13. Na frente do supermercado. Não tem como errar. (*Across from the supermarket. You can't miss it.*)
14. No café, tomei um iogurte e comi um cacetinho com queijo. (*I had a yogurt and a cheese roll for breakfast.*)

É importante ressaltar para o aluno que não se trata de tradução, pois eles não devem tentar traduzir as sentenças, mas sim comunicar a idéia que a frase traz, sem se importarem com a forma. Para estudantes mais jovens, isto pode parecer óbvio, mas não o é para os mais velhos, por uma razão muito simples – suas experiências anteriores com línguas estrangeiras eram a maioria baseadas no estudo da gramática e da tradução para o português. Então, seu registro em relação a esse tipo de atividade costuma ser bastante mecânico, “traduzir” normalmente significa para eles “traduzir palavra por palavra”. Daí também o interesse em saber o que as palavras significam. Parece mais difícil para eles aceitar que determinada palavra ou expressão “serve para” comunicar determinada idéia. Eles querem saber o que cada palavra “significa”, qual sua “tradução”.

Um outro exercício para estimular o uso da língua e ainda desvincular os alunos da tradução é “*Getting words across*” (Explicando as palavras). O professor deve lembrar aos alunos que dizer algo em português na hora em que “dá um branco” de nada adianta se eles estiverem conversando com alguém que não fala português. Nesse caso, a saída é pedir ajuda ao interlocutor, explicando a palavra que não lembra ou não sabe. Por exemplo:

- *I need to buy a... What do you call that object you use on rainy days?*
- *Umbrella?*
- *Yes, I need to buy an umbrella.*

(Tradução minha:)

- Preciso comprar um... Como se chama aquele objeto que se usa em dias de chuva?
- Guarda-chuva?
- Sim, preciso comprar um guarda-chuva.

Para que um diálogo como esse seja possível, é preciso aprender a usar as palavras que conhece para explicar as que não conhece. Para isso, algumas estratégias desenvolvidas na *EnglishTech* são:

1. Categorizar: *It's a fruit.* (É uma fruta.)
It's a piece of clothing. (É uma peça de roupa.)
It's a season of the year. (É uma estação do ano.)
2. Listar características: *It's the mixture of yellow and red.*
(É a mistura de amarelo e vermelho.)

It's a very hot season.

(É uma estação muito quente.)

3. Exemplificar: *Shirt, coat, skirt, blouse.* (Camisa, casaco, saia, blusa.)
Summer, fall, winter and spring. (Verão, outono, inverno e primavera.)
4. Comparar: *The opposite of dry.* (O oposto de seco.)
It's similar to lemon. (É parecido com limão.)
5. Fazer uma seqüência lógica: *The day after Wednesday.*
(O dia depois de quarta-feira.)
Monday, Tuesday, Wednesday and...
(Segunda, terça, quarta e...)
6. Usar exclusão: *It's not a pencil.* (Não é um lápis.)
It's not red. (Não é vermelho.)
7. Dar um propósito ou contexto: *We use it when it's raining.*
(Usamos quando chove.)
We use it to write.
(Usamos para escrever.)
8. Usar conhecimento compartilhado: *My shoes are this color.*
(Meus sapatos são dessa cor.)
We have class on this day.
(Temos aula nesse dia.)
It's your favorite fruit.
(É tua fruta preferida.)
9. Usar conhecimento de mundo: *It's the capital of France.*
(É a capital da França.)
It's an animal from Australia.

(É um animal da Austrália.)

Para praticar essas estratégias, o professor deve começar demonstrando como elas podem ser utilizadas, ele mesmo usando as estratégias para descrever palavras que os estudantes devem descobrir. Uma técnica simples para os alunos usarem é a “*Back to the board*” (De costas para o quadro), na qual um colega vem para a frente da sala e senta de costas para o quadro. O professor, então, escreve no quadro uma palavra que todos os alunos conhecem. A turma deve explicar a palavra ao aluno que está de costas para o quadro até que ele descubra qual é. O propósito da tarefa é explicar da forma mais simples possível, com o mínimo de frases. Por exemplo: *We use it to write and it's not a pencil.* (Usamos para escrever e não é um lápis.)


É importante ressaltar que, principalmente no caso dos alunos mais velhos – por razões já mencionadas – simplesmente propor o exercício sem antes treinar as diferentes estratégias envolvidas no processo de descrever as palavras pode ser infrutífero e até frustrante. O aluno que não usa as estratégias conforme seu conhecimento e a natureza do vocabulário envolvido não consegue realizar o exercício satisfatoriamente e, ao ver que um colega o faz, pode sentir-se incapaz porque não percebe que basta treinar diferentes estratégias para que consiga completar a tarefa tão bem quanto o colega, ou seja, o aluno não percebe que não se trata de desconhecimento da língua (o outro sabe mais inglês), mas sim de estratégias menos desenvolvidas.

O exercício “*Back to the board*” também pode ser usado para revisar ou para fixar palavras novas. Assim, o estudo de vocabulário fica mais independente da tradução, e os alunos poderão montar suas próprias listas de palavras, como no exemplo a seguir. A primeira coluna contém a palavra e sua categoria entre parênteses: *noun* (substantivo), *verb* (verbo), *pronoun*

(pronome), etc. Cada categoria é escrita em uma cor diferente, para facilitar a memória dos alunos predominantemente visuais – aqueles que lembram mais facilmente de imagens do que de sons. A segunda coluna contém exemplos, definições ou qualquer outro tipo de associação que permita ao aluno saber o uso de cada palavra sem tentar traduzi-la. A terceira coluna apresenta a referência do contexto onde a palavra foi encontrada, por exemplo, no livro de aula (unidade/página), no livro de atividades (título do exercício, página, data), em um texto extra (título, data), etc.

VOCABULARY STUDY

Word/expression	Links (example, definition, etc.)	Reference
TRAFFIC JAM (noun)	When cars can't move fast because there are too many of them E.g.: <i>About 7 o'clock there's usually a traffic jam on Ipiranga Av.</i>	Unit 2
MUST (verb)	Indicates obligation E.g.: <i>You must have a driver's license if you want to drive a car.</i>	Unit 5 (page 31)
CATCH UP ON (verb)	To do something that is delayed and needs to be done E.g.: <i>On my summer vacation I'm going to catch up on my reading to be ready for the next semester.</i>	Unit 5
WHO (question pronoun)	' <i>Who</i> is your English teacher?' 'Simone is my English teacher.'	
ROAST (verb)	Cook food in the oven at a high temperature. ⇨ <i>roast beef</i> E.g.: <i>My mother likes to roast pork every Sunday.</i>	Unit 4
WANT (verb)	Mario <i>wants</i> to be on the volleyball team. Eileen studies engineering. She <i>wants</i> to be an engineer.	Text <i>International Language School</i> (workbook, page 4) date:

HANDSHAKE (noun)	A western greeting custom <i>hand</i> + <i>shake</i>  (milk <i>shake</i>)	Text <i>Meeting and Greeting Customs</i> (workbook, page 7) date:
BOW (noun)	A Japanese greeting custom “ <i>abauxo</i> ” pronunciation: /baY/	Text <i>Meeting and Greeting Customs</i> (workbook, page 7) date:

Quando há muita resistência por parte dos alunos a falar mais em inglês ou a usar determinadas expressões e estruturas estudadas em aula, uma opção que funciona bem para motivá-los é distribuir tiras de papel com perguntas ou frases que eles deverão dizer durante a aula. O objetivo é que todos encontrem um momento apropriado para usar o que diz nas tiras antes que a aula acabe. Essa tarefa acaba gerando uma competição saudável entre os alunos, todos querendo ser o primeiro a terminar suas tiras de papel. Também melhora a atenção, pois é preciso estar atento ao momento certo de dizer cada frase ou pergunta – “fora de contexto, não vale”.

Outra maneira de fixar vocabulário é através da repetição proporcionada pelo treino de pronúncia. Os alunos de meia-idade gostam de repetir as palavras para praticar – repetem mesmo sem que isso tenha sido solicitado. O professor pode aproveitar essa característica para a aquisição de vocabulário. Basta usar como pretexto “vamos treinar um pouco de pronúncia”. Primeiro, o aluno repete mentalmente e verifica se a seqüência de sons em sua mente corresponde ao que foi dito (a maioria dos alunos relata que “pronuncia melhor” de boca fechada). Depois, repete algumas vezes em voz alta, sem ainda ter visto a frase ou palavra escrita, tentando aproximar sua produção oral à sua produção mental o máximo possível. Feito isso, o professor apresenta no quadro ou no livro as frases que serão repetidas de acordo com diferentes humores ou contextos. Por exemplo:

com voz de criança, como se estivesse chorando, com raiva, rindo, com língua presa, sussurrando, fanho, gago, em voz alta, imitando alguém famoso ou um personagem de televisão, etc. Depois, ao invés de repetir a mesma frase de maneiras diferentes, o professor pode dizer cada frase com um item trocado. Por exemplo: *She likes to play the guitar.* (Ela gosta de tocar violão.) *He likes to play the guitar.* (Ele gosta de tocar violão.) *She loves to play the guitar.* (Ela adora tocar violão.) *She likes to play the piano.* (Ela gosta de tocar piano.) A cada vez que o professor fala uma versão da sentença original, os alunos precisam estar atentos para identificar a parte que foi trocada e repetir de forma correta. É importante lembrar os alunos de que eles não estão fazendo tantas repetições porque são menos inteligentes ou menos capazes do que os outros, mas sim porque a repetição é eficiente para internalizar um comportamento desejado.

Porém, para que não fiquem dependentes do professor em relação à pronúncia, uma boa idéia é fornecer-lhes os recursos para que possam estudar através do dicionário. Por isso, ensinei o alfabeto fonético internacional (IPA). Comecei pelas vogais, depois apresentei os ditongos e, por último, as consoantes. Aproveitei a língua materna, que os alunos conhecem, e propus uma comparação com os “sons do inglês”. Assim, a forma mais fácil que encontrei de explicar as vogais foi a seguinte: enquanto em português temos A, E, I, O, U, podendo A, E, O serem pronunciadas abertas ou fechadas, em inglês temos quatro tipos de A (aberto /A/, fechado gutural /ɛ/, fechado tônico /ə/, fechado átono /↔/), além de E aberto /e/, E nasal /ɛ̃/, I longo /i/, I curto /ɪ/, O aberto /ɔ/, U longo /u/, U curto /ʊ/. Os ditongos são mais fáceis de explicar, pois são bem parecidos com os ditongos do português ai, ei, oi, ou, au. Para trabalhar com as consoantes, apresentei primeiro aquelas que temos também em português, como os sons de S, F, P, etc., para depois ensinar os que não usamos, como os sons de

H, W, TH, etc. Na primeira aula, apresentei todas as vogais, na segunda, os cinco ditongos e, a cada aula subsequente, um grupo de seis consoantes (primeiro as mais fáceis, por último as mais difíceis). Assim, ao final de seis aulas, tinha trabalhado todos os fonemas da língua. A apresentação foi feita através de exemplos. Colocava o símbolo do fonema seguido de várias palavras onde aquele som aparece. Cada fonema foi praticado até que fosse corretamente produzido. Depois, escrevia no quadro a transcrição fonética de uma lista de palavras para que os alunos as identificassem. Na sétima aula, trouxe a transcrição de um pequeno texto para o tema de casa. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com o IPA e competiam pelo maior número de palavras que conseguiam encontrar na lista de transcrições.

Quanto às estratégias de aprendizagem, vale lembrar que cada exercício de aula pode ser uma oportunidade para praticar a língua e também as estratégias. Os pesquisadores divergem quanto à maneira de ensiná-las, se abertamente ou subliminarmente, mas minha prática de aula levou-me a crer que o aluno tem o direito de saber por que está realizando determinada tarefa de determinada forma. Especialmente com relação aos alunos mais velhos, não me parece confortável fazer algo só “porque a professora disse”. Então, meus alunos foram sendo apresentados às estratégias aos poucos. Depois de algum tempo acostumados a usá-las, fiz uma revisão simples para verificar se os alunos estavam cientes das estratégias que usavam e que deveriam usar. Aproveitando o tópico da unidade que trata de como dar conselhos e sugestões através de estruturas como *it's useful* (é útil), *it's a good idea* (é uma boa idéia), *it's necessary* (é necessário), *it's important* (é importante), entreguei aos alunos uma série de sentenças que exprimiam estratégias corretas e incorretas. Os alunos deveriam identificar quais afirmações eram verdadeiras e quais eram falsas e

compreender por quê. Assim, as estratégias de leitura e de compreensão oral foram colocadas da seguinte forma:

1) *When listening or reading, it's not necessary to understand all the words to understand all the situation.* (Ao escutar ou ler, não é necessário entender todas as palavras para entender a situação.) Justifiquei a veracidade dessa afirmação escrevendo no quadro o seguinte: *I had lunch at Phil's Diner yesterday and I tressed a salad and a bater, but I didn't like it flory calem and the price was too spum.* (Almocei na lanchonete no Phil ontem e tressed uma salada e um bater, mas não gostei flory calem e o preço era spum demais.) As palavras sublinhadas não existem. No entanto, se existissem, seria possível deduzi-las do contexto. A tendência de muitos alunos é “trancar” na palavra desconhecida e dizer que “não entendeu nada”. Para lembrar que é possível entender o texto sem conhecer o significado de todos os itens, pedi que os alunos imaginassem que aquelas eram apenas palavras desconhecidas para eles. Não encontraram nenhuma dificuldade em deduzir que a sentença deveria ser: “Almocei na lanchonete do Phil ontem e pedi uma salada e um sanduíche, mas não gostei muito, e o preço era alto demais.” Para reforçar que eles não devem “trancar” a leitura quando encontram uma palavra que não conhecem, escrevi no quadro o seguinte: “*I _____ to the _____ mall last _____, but I _____ anything because it _____ expensive.*” (Eu _____ ao _____ center no _____ passado, mas eu _____ nada porque _____ caro.) Pedi que eles completassem as palavras faltando. Não tiveram a menor dificuldade em responder “eu fui ao shopping center no sábado passado, mas eu não comprei nada porque estava muito caro”. Então escrevi o trecho “*but I didn't purchase anything*” (mas não adquiri nada) e perguntei o que é *purchase*. Como eles não sabiam responder, apaguei a palavra e perguntei o que eles tinham dito que cabia naquela lacuna. Responderam que era “comprar”. Então

expliquei que a conclusão lógica era que *purchase* é uma forma de dizer “comprar”. Aconselhei que, quando encontrassem uma palavra desconhecida, tentassem apagá-la (até literalmente, se possível) e confiassem na sua intuição.

2) *It's important to try to understand key words in a listening exercise.* (É importante tentar entender as palavras-chave em um exercício de compreensão oral.) Para comprovar a veracidade dessa afirmação, escrevi no quadro o seguinte diálogo:

A: *order?* (pedir)

B: *fried chicken,?* (galinha/frango frito)

A: *rice potatoes?* (arroz, batatas)

B: *No,*

A: *drink?* (beber)

B: *iced tea,* (chá gelado)

A: *five minutes.* (cinco minutos)


Perguntei onde esse diálogo se passou e qual seu tema. Os alunos entenderam perfeitamente que se tratava da conversa entre o garçom e o cliente, na qual o garçom pergunta o que o cliente vai querer e este responde que quer galinha frita, sem arroz e batatas, com chá gelado para beber. O garçom avisa que o pedido demorará cinco minutos para ser servido. Expliquei que é dessa forma (preenchendo as lacunas mentalmente) que as pessoas falam qualquer língua, inclusive a materna. Portanto, eles não deveriam se sentir frustrados quando não entendem palavra por palavra o que foi dito em inglês, pois isso raramente acontece em português também. O importante é deduzir a conversa inteira a partir de suas palavras-chave.

3) *It's a good idea to translate the words into Portuguese in your mind while you listen or read.* (É uma boa idéia traduzir as palavras para o português na sua mente enquanto escuta ou lê.) Para exemplificar o equívoco dessa

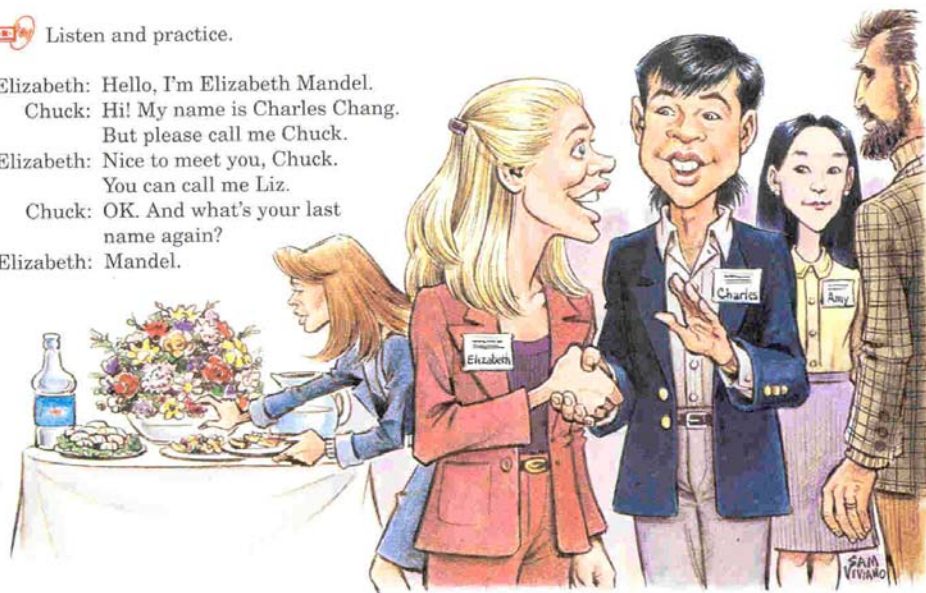
afirmação, escrevi no quadro a seguinte pergunta: “*Would you like to try our brand new dessert with chocolate ice-cream?*” (Gostaria de provar nossa novíssima sobremesa com sorvete de chocolate?) Expliquei que, em um exercício de compreensão oral, se o aluno tentar traduzir tudo isso para o português simultaneamente à escuta da gravação, vai perder tempo precioso e possivelmente não consiga prestar atenção na resposta dada à pergunta.

4) *It's useful to create images in your mind as you listen or read.* (É útil criar imagens em sua mente ao escutar ou ler.) Expliquei que, de fato, uma imagem é mais fácil de lembrar do que uma frase inteira. Isso é particularmente útil na hora de responder perguntas a respeito daquilo que foi escutado ou lido, assim como quando é preciso relatar o assunto do qual tratava o texto. Para exemplificar, escrevi no quadro o seguinte: “*Venice has no roads. Instead, people use boats to travel along the canals.*” (Veneza não tem estradas. Ao invés disso, as pessoas usam barcos para viajar ao longo dos canais.) Nem todos os textos serão tão profícuos para a associação a uma imagem, mas sempre que isso for possível deve ser feito.

5) *Usually, the pictures in a book are not important to help understand the story.* (Geralmente, as figuras de um livro não são importantes para ajudar a entender a história.) Para demonstrar a falsidade dessa afirmação, mostrei para os alunos três figuras de seu livro de aula, *New Interchange 1*. A primeira está na página 2, exercício 1:

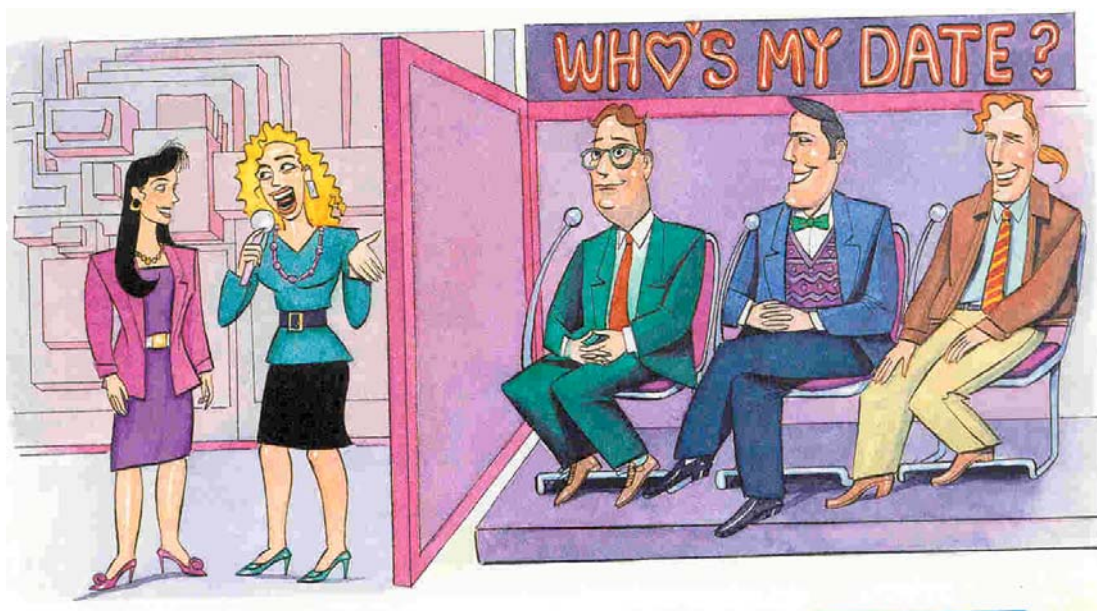
 Listen and practice.

Elizabeth: Hello, I'm Elizabeth Mandel.
Chuck: Hi! My name is Charles Chang.
But please call me Chuck.
Elizabeth: Nice to meet you, Chuck.
You can call me Liz.
Chuck: OK. And what's your last
name again?
Elizabeth: Mandel.



Antes de escutar o diálogo, o aluno já sabe, através da figura, o nome das pessoas que estão conversando (nos crachás lê-se Elizabeth e Charles), a situação em que se encontram (em um coquetel formal) e o provável tema da conversa (os personagens estão apertando as mãos e devem estar se apresentando).


A segunda figura está na página 23, exercício 7:



O aluno é capaz de identificar que se trata de um programa de televisão onde três candidatos a namorado (*Who's my date?* – Quem é meu namorado?) disputam a preferência de uma mulher que os escolherá às cegas, somente com base em suas respostas às perguntas da apresentadora do programa.

A terceira figura está na página 75, exercício 7:



A  Listen and practice.

Pharmacist: Hi. Can I help you?


Mrs. Webb: Yes, please. Could I have something for a cough?
I think I'm getting a cold.

Pharmacist: Well, I suggest a box of these cough drops. And you should get a bottle of vitamin C, too.

Mrs. Webb: Thank you. And what do you have for dry skin?

Pharmacist: Try some of this new lotion. It's very good.

Mrs. Webb: OK. Thanks a lot.

B  Listen to the pharmacist talk to the next customer.

What does the customer want?

ma
farmácia. Antes de escutar o diálogo, o aluno já sabe o que a cliente comprou, pois está escrito no desenho: *cough drops* (pastilhas para tosse), *vitamin C* (vitamina C) e *lotion* (loção para a pele). As figuras dos livros têm o propósito de facilitar a compreensão e devem ser utilizadas.

6) *When you find new words in a text, it's helpful to highlight them with a colorful pen.* (Quando você encontra palavras novas em um texto, é útil marcá-las com uma caneta colorida.) Ao fazer isso, o aluno poderá encontrar as palavras com mais facilidade quando quiser procurá-las no dicionário posteriormente ou usá-las em seus próprios textos. Além disso, as palavras ressaltadas permitem uma visualização rápida e torna possível passar os olhos sobre elas muitas vezes, facilitando a memorização.

7) *When you find a new word in a text or book, you should immediately ask its meaning to your teacher or check it in a dictionary.* (Quando você encontra uma palavra nova em um texto ou livro, você deve imediatamente perguntar seu significado para o professor ou procurá-la no dicionário.) e 8) *When a new word appears in a text, it's important to try to understand it by the context or wait and observe if it appears in other sentences ahead.* (Quando uma palavra nova aparece em um texto, é importante tentar entendê-la pelo contexto ou esperar e observar se ela aparece em outras frases mais adiante.) Para exemplificar que a afirmação de número 8 está correta e a 7 não, escrevi no quadro um trecho do exercício supracitado sobre crítica de restaurantes: *“In Beirut Cafe, the specialty is meze – lots of different small dishes, some with meat or fish, others with vegetables”*. (No Beirut Cafe, a especialidade é meze – vários pequenos pratos diferentes, alguns com carne e peixe, outros com vegetais.) A palavra *meze* é desconhecida, mas basta seguir na leitura do texto para perceber que ela é explicada após o travessão. A definição ou explicação de uma palavra raramente será apresentada imediatamente após sua aparição, como nessa frase, mas pode estar na página seguinte, por exemplo. Se não estiver, podem ao menos haver pistas para que o leitor descubra seu significado ou deduza-o pelo contexto, uma vez que dificilmente uma palavra será escrita apenas uma vez em um texto razoavelmente longo.

9) *After you read all the book/text and could understand the general meaning of it, it's a good idea to look up new words in a dictionary.* (Depois de ter lido todo o livro/texto e entendido seu sentido geral, é uma boa idéia procurar no dicionário as palavras novas.) Esta estratégia complementa o que foi sugerido a cerca dos dois itens anteriores (7 e 8). Se os alunos marcaram as palavras, como aconselha o item 6, será mais fácil localizá-las no texto para procurá-las no dicionário.

10) *In order to remember new vocabulary from texts or books, it's a good idea to write the translation of new words next to them.* (Para lembrar o vocabulário novo de textos ou livros, é uma boa idéia escrever próxima à palavra nova a sua tradução.) e 11) *In order to learn new vocabulary, it's useful to write a short definition of the word or put it in a sentence.* (Para aprender vocabulário novo, é útil escrever uma definição curta da palavra ou colocá-la em uma frase.) Para justificar por que a afirmação de número 10 é falsa e a 11 é verdadeira, expliquei que, quando o aluno escreve a tradução da palavra acima dela, como é a tendência natural, na hora de ler, o cérebro pode desconsiderar a palavra em inglês e ler apenas a tradução. Por exemplo, dada a frase “*He spent several days in the hospital.*” (Ele passou muitos dias no hospital.), se o aluno escrever “muitos” junto à palavra “*several*”, tenderá a ler “*He spent muitos days in the hospital.*” e não se lembrar qual palavra foi usada no original. Por isso, a melhor estratégia é escrever uma definição ou um exemplo no pé da página. Se o aluno realmente necessitar de uma tradução, esta deve também ser escrita no pé da página, pois isso obriga o aluno a desviar o olhar para baixo até que isso deixe de ser necessário porque a palavra foi aprendida.

12) *Categorizing words (e.g.: cough – health problem; ointment – a kind of medicine) really works to help learning and memorizing new vocabulary.* (Categorizar as palavras [ex.: tosse – problema de saúde; pomada – um tipo de medicamento] realmente auxilia no aprendizado e memorização de vocabulário novo.) A razão disso é que o aluno inclui a palavra em um grupo de termos que ele já conhece e que se relacionam com o assunto estudado. Então, quando estiver em uma situação que requeira aquele vocabulário, o aluno terá um grupo de palavras de mesmo campo semântico.

13) *Knowing the correct pronunciation of words helps in listening exercises.* (Conhecer a pronúncia correta das palavras ajuda nos exercícios de

compreensão oral.) Se o aluno sabe como uma palavra é escrita, poderá reconhecê-la imediatamente em um texto. Porém, se não souber como ela é pronunciada, dificilmente conseguirá reconhecê-la em um diálogo. Para exemplificar esse argumento, expliquei que, se um aluno achar que a sílaba tônica de “*vegetable*” (vegetal) é “ta”, é assim que esperará ouvi-la e talvez não a reconheça quando for dita com a sílaba tônica correta. Ou ainda, se um aluno espera ouvir a expressão “*in an office*” (em um escritório) com as palavras bem separadas, como “in-an-o-ffi-ce”, mesmo conhecendo essas três palavras, talvez não entenda o falante dizendo “i-na-no-ffice”, como é o natural. Por isso, treinar a pronúncia é importante, não apenas para a fala, mas também para a compreensão oral.

Ao final de toda essa discussão a respeito das estratégias, propus duas questões. Quantas estratégias boas você realmente usa quando pratica leitura ou compreensão oral? Quantas estratégias ruins você ainda usa quando pratica leitura e compreensão oral? Ao refletir sobre essas questões, os alunos dão mais um passo em direção à consciência da maneira como estudam, o que os ajuda a tentar melhorar. Para reforçar o uso das estratégias, seguem dois exemplos de exercícios, um de leitura e outro de compreensão oral.

Leitura ¹⁸:

The History of Money

Today, our currency is a mixture of xxxxs and paper money. But it wasn't always that way. Before metal xxxxs and paper bills existed, people used a lot of unusual things to buy what they needed. In one part of the world, for example, people used ccccs' teeth for money. In some places, ddddddly colored

¹⁸ Extraído de: LEE, Linda, BUSHBY, Barbara. *Thoughts and notions: high beginning reading practice*. Boston: Heinle & Heinle, 2000. p. 170.

*ttttts and rare searrrrrs were money. People in one area yyyy used the
wwwwwwws from elephants' ffffs for money.*

A história do dinheiro

Hoje, nosso dinheiro é uma mistura de xxxxs e notas de papel. Porém, nem sempre foi assim. Antes de xxxxs de metal e notas de papel existirem, as pessoas usavam muitas coisas estranhas para comprar o que precisavam. Em uma determinada parte do mundo, por exemplo, as pessoas usavam dentes de ccccs como dinheiro. Em outros lugares, tttts dddddmente coloridas e rrrrrs do mar raras eram dinheiro. As pessoas de outra área yyy usavam wwws de ffffs de elefantes como dinheiro. (*tradução minha*)

As palavras que foram modificadas mantiveram, propositadamente, os sufixos marcadores de plural e advérbio (*s* e *ly*, em inglês) e o mesmo número de letras. Se os alunos fizerem as necessárias deduções lógicas, descobrirão que xxxxs é moedas (*coins*), dddddmente é um advérbio de modulação positiva para o colorido dos tais objetos (cores vivas, fortes, luminosas, etc. – *brightly*), enquanto as demais referem-se a animais ou partes deles, com exceção de yyy. Com a ajuda do professor, os alunos podem chegar à conclusão de que, para que fossem usados como dinheiro, os animais não poderiam ser os mais comuns, aqueles que qualquer pessoa seria capaz de caçar, “arranjando dinheiro fácil”. Assim, parece lógico concluir que ccccs se refere a um animal selvagem de porte médio (como búfalo, leão, tigre, etc. – *tigers*), já que seus dentes não poderiam ser pequenos demais a ponto de serem perdidos facilmente, nem poderiam ser grandes demais a ponto de não poderem ser carregados com facilidade. O termo tttts refere-se à parte externa de um animal, já que é colorida. Como a pele é grande demais para carregar como dinheiro, sobram

penas, unhas, chifres e escamas, mas somente as penas (*feathers*) são coloridas. A expressão seguinte, rrrrrs do mar, não deixa dúvida, refere-se a conchas (*shells*) ou cascos de animais marinhos pequenos. A palavra yyy poderia ser ignorada totalmente sem que a compreensão do sentido do texto fosse prejudicada. O professor pode dar a resposta: “até” (*even*). A última expressão refere-se a um pedaço de uma parte do elefante, como os pêlos (*bristles*) do rabo (*tale*), a ponta da presa de marfim, da unha, etc.

Atividade de compreensão oral ¹⁹:

PART A – Listen to the tape and match each event with its correspondent date.

a. 1943	() He won his first song contest.
b. 1963	() His records sold over 100 million copies.
c. 1968	() He was born.
d. 1972	() He had a serious car accident.
e. by 1980	() He won the Eurovision Song Contest.

PART B – Listen to the tape and mark T for true statements and F for false statements.

- () He was born in Spain.
- () He learned to sing and play the guitar in high school.
- () He can play the guitar.
- () He is famous all over the world, specially in South America.
- () He never sang together with other singers.

A primeira parte do exercício requer que os alunos associem cada data ao evento ocorrido na vida do personagem que fala na fita: “ganhou seu primeiro concurso de música”, “seus discos venderam mais de cem milhões de

¹⁹ Adaptado de: RICHARDS, Jack C. et al. *Interchange 2: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University, 1991. p. 4.

cópias”, “nasceu”, “teve um grave acidente de carro”, “ganhou o Concurso de Música Eurovision”. Se os alunos estiverem usando as estratégias adequadas, só precisam realmente descobrir uma data, quando ele teve o acidente de carro, pois todas as outras têm uma ordem lógica perceptível, qual seja, nascimento, primeiro concurso, concurso Eurovision, vender 100 milhões. Somente o acidente de carro pode ter ocorrido em qualquer época depois do nascimento.

Na segunda parte do exercício, os alunos devem identificar se as sentenças dadas são verdadeiras ou falsas. Se estiverem usando as melhores estratégias, perceberão que, na frase “Ele nasceu na Espanha.”, somente uma informação pode estar errada, o país. A segunda e a terceira frases estão conectadas: “Ele aprendeu a cantar e tocar violão na escola de segundo grau.” e “Ele sabe tocar violão”. Se esta última for falsa, a anterior também é. Se for verdadeira, a única informação que pode estar errada é o lugar onde ele aprendeu. As duas últimas frases são uma mera questão de sim ou não: “Ele é famoso no mundo todo, especialmente na América do Sul.” e “Ele nunca cantou com outros cantores.” Se ele for famoso no mundo todo, isso será mencionado, mas, se não for, isso não será dito na fita, somente os lugares onde ele é conhecido. Da mesma forma, se ele nunca cantou com outros cantores, isso não será dito, mas, se for o contrário, os nomes de outros cantores serão mencionados. Raciocinando dessa forma, o aluno terá mais chances de acertar o exercício do que tentando ouvir cada detalhe do que é dito na fita.

Para terminar, apresento a lista de perguntas na qual o professor da *EnglishTech* baseia sua prática de ensino de escrita.

- ✓ Dou aos alunos vários modelos antes de pedir que façam sua primeira tentativa de escrever?
- ✓ Deixo claro qual é a função comunicativa envolvida?

- ✓ Proponho tarefas relevantes para eles?
- ✓ Dou-lhes instruções claras sobre o que devem fazer?
- ✓ Peço tarefas de escrita com frequência suficiente?
- ✓ Uso sua produção escrita em aula?
- ✓ Digo aos alunos de níveis iniciantes quais tipos de estruturas e vocabulário devem usar em sua produção escrita e a quais materiais usados em aula eles podem se reportar?
- ✓ Enfatizo os pontos positivos pelo menos tanto quanto os negativos quando avalio sua escrita?
- ✓ Providencio exercícios de reforço sempre que descubro a presença de erros recorrentes?
- ✓ Proponho uma grande variedade de tarefas de escrita de forma que sejam sempre diferentes?
- ✓ Integro a escrita com as outras habilidades?
- ✓ Dou a oportunidade de auto-avaliação e *portfolio* de forma que os alunos experimentem senso de realização?
- ✓ Faço uso do conhecimento deles para propor tarefas?
- ✓ Deixo espaço para que estudantes de diferentes estilos de aprendizagem possam se beneficiar igualmente?
- ✓ Ajudo os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem para basear sua escrita?
- ✓ Testo as tarefas que crio antes de propô-las aos alunos?
- ✓ Deixo claro que a escrita envolve várias fases e enfatizo que se trata de um processo?

Se todas essas perguntas forem respondidas com um “sim”, acredito que o professor estará prestando um grande serviço aos seus alunos, criando

condições para que o texto a seguir seja o tipo de produção escrita que os estudantes de meia-idade em níveis iniciantes podem criar regularmente. Esse foi escrito por Lenildo após sua viagem ao Caribe em setembro de 2004 – reforçando a evidência de que esses alunos têm muito mais a dizer do que sua professora, que nunca saiu do Brasil. Trata-se da versão final do texto, depois de poucas correções feitas em aula.

Walking in Aruba

My dream came true. I went to the Caribbean for seven days. I feel so good after this trip, because Aruba is a beautiful island. I left Porto Alegre on August, 31st. I went there with a friend. She lives in São Leopoldo and is an architect. Our flight was to São Paulo, Caracas, and Aruba, finally. We left Porto Alegre at 8 A. M. and arrived in Aruba at 9:30 P.M. We stopped in São Paulo for two hours and in Caracas for 45 minutes. The flight between Caracas and Aruba was 50 minutes long.

When we arrived in Aruba, we made a reservation for the Holliday Inn Sunspree Resort, a big three-star hotel. The distance between Queen Beatrix International Airport and the hotel takes 20 minutes by car. The taxi driver charged 20 dollars. When we arrived at the hotel, the lobby's receptionist gave us the apartment number 5774. It is big, has a king-size bed, air conditioning, a small refrigerator, a table with two chairs, a sofa, a coffee maker, a safe with security code, bathroom with bathtub. For each day, we paid one hundred dollars without breakfast.

Our first day was wonderful: we had a nice view of the Caribbean Sea. It is green and blue at the same time. There aren't waves. There was native music (reggae) playing. The beach is behind the hotel. There are many five-star resorts around our hotel. In Aruba, there aren't thieves, burglars, beggars, poor

children alone on the streets. The minimum wage is 650 dollars. There is another currency for commercial circulation, not used by tourists: Aruban Florin. The island has Dutch influence. The Florin fluctuates with the dollar on the world market. Current exchange rates are 1.77 to the U.S. dollar and 1.34 to the Canadian dollar. U.S. dollars are widely accepted in Aruba, and banks may exchange other foreign currency.

The weather was sunny all the time. We liked it a lot to sunbathe every day, to drink beer at the beach, to walk every day in the morning. Sometimes we took a bus to Oranjestad, the island's capital. We bought souvenirs and T-shirts. When we had lunch in a restaurant, I asked the waiter: "Please, give us the menu". After that, the waiter asked us: "May I take your order, please?" At this moment, I remembered my classmate Vera and my teacher Simone. After lunch, he brought the bill. Then I asked the waiter: "Please, is there a bank around here?" I needed to change travelers checks. He asked me: "Do you see that church?" (I said yes, of course.) Go ahead, turn right at the second corner, and go to the square. You will be on Main Street. Next to the square you will see the bank". When I arrived there, the bank was closed. Then, I changed the travelers checks at the hotel.

For our everyday breakfast, we bought things in a supermarket in Oranjestad. Everybody goes there. People, in general, speak English, Spanish, Dutch, Portuguese and Papiamentu. Papiamentu is the native language, a mixture of these languages. It's very difficult to understand it. In the airport, there is a sentence on the wall: "Bon bini." = Welcome. If I want to say "How are you?" in Papiamentu, I must ask: "Con ta bai?"

We met Canadian tourists in our city tour. There were five people: the Canadian couple, me and my friend and the mini-bus driver. We visited the other side of the island. There, the sea is rough. Every day, our favorite program

was going to the beach, and walking near the hotel to see the restaurants and the people. Prices there are very high for us Brazilians. A meal of pasta and green mixed salad with beverage costs 10 dollars or more. A glass of Coca-Cola costs 2 dollars. A beer costs 3 dollars or more. But it was a great opportunity to know Aruba. It was a great experience to live with foreign people during seven days. I'd like to go back there, but with more money.

(Tradução minha:)

Caminhando em Aruba

Meu sonho se realizou, passei sete dias no Caribe. Sinto-me tão bem depois dessa viagem, porque Aruba é uma ilha linda. Saí de Porto Alegre em 31 de agosto. Fui com uma amiga. Ela mora em São Leopoldo e é arquiteta. Nosso vôo era para São Paulo, Caracas e, finalmente, Aruba. Saímos de Porto Alegre às 8 horas da manhã e chegamos em Aruba às 9h e 30 min da noite. Paramos em São Paulo por duas horas e, em Caracas por 45 minutos. O Vôo entre Caracas e Aruba durou 50 minutos.

Quando chegamos em Aruba, fizemos uma reserva no Holliday Inn Sunspree Resort, um hotel de três estrelas. A distancia entre o Aeroporto Internacional Queen Beatrix e o hotel era de 20 minutos de carro. O motorista do taxi cobrou 20 dólares. Quando chegamos no hotel, o recepcionista nos deu o apartamento 5774. É amplo, tem uma cama extra grande, ar condicionado, uma geladeira pequena, mesa com duas cadeiras, um sofá, uma cafeteira, um cofre com código de segurança, banheiro com banheira. Pagamos cem dólares por dia, sem café-da-manhã.

Nosso primeiro dia foi maravilhoso: tínhamos uma bonita vista do mar do Caribe. Ele é verde e azul ao mesmo tempo. Não há ondas. Tocava música nativa (*reggae*). A praia é atrás do hotel. Há muitos *resorts* de cinco estrelas em

torno do nosso hotel. Em Aruba, não há assaltantes, ladrões, mendigos, crianças pobres sozinhas nas ruas. O salário mínimo é 650 dólares. Há uma outra moeda para circulação comercial, não utilizada pelos turistas: o Florin Arubano. A ilha tem influência holandesa. O Florin flutua com o dólar no mercado mundial. O câmbio atual é de 1,77 Florins Arubanos para cada dólar americano e 1,34 para cada dólar canadense. Dólares americanos são amplamente aceitos em Aruba, e os bancos podem cambiar outras moedas estrangeiras.

O tempo estava sempre ensolarado. Gostamos muito de tomar sol todos os dias, de beber cerveja na praia, de caminhar todos os dias pela manhã. Algumas vezes, pegamos o ônibus para *Orangestadt*, a capital da ilha. Compramos lembranças e camisetas. Quando almoçamos em um restaurante, pedi ao garçom: “*Please, give us the menu.*” (Por favor, traga o menu.). Depois disso, o garçom nos perguntou: “*May I take your order, please?*” (O que vão pedir?). Nesse instante, lembrei da minha colega Vera e da minha professora Simone. Depois do almoço, ele trouxe a conta. Então, perguntei ao garçom: “*Please, is there a bank around here?*” (Por favor, há algum banco aqui perto?). Eu precisava trocar alguns cheques de viagem. Ele perguntou: “*Do you see that church?*” (Está vendo aquela igreja?). Eu disse que sim, é claro. “*Go ahead, turn right at the second corner, and go to the square. You will be on Main Street. Next to the square you will see the bank.*” (Siga em frente, vire à direita na segunda esquina e vá até a praça. Você estará na Rua Main. Do lado da praça, você verá o banco.) Quando chegamos lá, o banco estava fechado. Então, troquei os cheques de viagem no hotel.

Para o nosso café-da-manhã, comprávamos coisas no supermercado em *Orangestadt*. Todo mundo vai lá. As pessoas, em geral, falam inglês, espanhol, holandês, português e Papiamento. Papiamento é a língua nativa, uma mistura dessas línguas. É muito difícil de entender. No aeroporto, há uma frase na

parede: “*Bon bini.*” = Bem-vindo. Se eu quiser dizer “Como vai?” em Papiamento, devo perguntar: “*Con ta bai?*”

Encontramos turistas canadenses em nossa excursão pela cidade. Havia cinco pessoas: o casal canadense, eu, minha amiga e o motorista do mini-ônibus. Visitamos o outro lado da ilha. Lá, o mar é bravio. Todos os dias, nosso programa favorito era ir para a praia e caminhar perto do hotel para ver os restaurantes e as pessoas. Os preços lá são muito altos para nós brasileiros. Um prato de massa e salada verde mista com bebida custa 10 dólares ou mais. Um copo de Coca-Cola custa 2 dólares. Uma cerveja custa 3 dólares ou mais. Mas foi uma ótima oportunidade de conhecer Aruba. Foi uma grande experiência conviver com estrangeiros durante sete dias. Gostaria de voltar lá, mas com mais dinheiro.

Lenildo lembrou da colega Vera e da professora porque pouco antes da viagem, o assunto estudado em aula tinha sido sobre como fazer um pedido em um restaurante. Lenildo e Vera tinham praticado o papel do cliente e do garçom. Sabiam o que um garçom pergunta e como responder. Também já tinham estudado como pedir e dar informações a respeito de como chegar a determinado lugar. Lenildo usou o inglês que tinha aprendido na escola e verificou que é o mesmo usado na vida real. Também aprendeu que começar uma conversa com “*Excuse me. I’m Brazilian and I don’t speak English very well.*” (Com licença. Sou brasileiro e não falo inglês muito bem.) abre muitas portas, pois o interlocutor torna-se mais compreensível e prestativo. Assim foi com o casal de canadenses que ele conheceu na excursão pela cidade. Lenildo conseguiu conversar com pessoas que não falam português e ainda recebeu delas um elogio ao seu inglês.



ANEXO 2 - QUESTIONÁRIOS

Questionário 1: sobre as experiências prévias dos alunos com línguas

Finalidade: descobrir o nível escolar dos alunos, quando e onde eles estudaram inglês, o que aprenderam, como eram as aulas, como eles se sentiam em relação ao estudo, se foi uma experiência positiva, e se estudaram outras línguas além do inglês.

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Idade: _____

Ocupação atual: _____

II - HISTÓRICO ESCOLAR

1º grau (de ____ a ____ anos de idade)

2º grau (de ____ a ____ anos de idade), curso: _____

3º grau (de ____ a ____ anos de idade), curso: _____

III - INGLÊS

Quando? Onde?

O que aprendeu? Como eram as aulas?

Como se sentia? Foi uma experiência positiva?

* Outra língua?

Questionário 2: sobre os procedimentos adotados pelos alunos no estudo de inglês

Finalidade: investigar o dia a dia dos estudantes, sua dedicação ao estudo e seu grau de consciência em relação às próprias atividades.

Faça um relato de uma semana típica na sua vida de estudante de inglês, incluindo os horários de aulas, de estudo em casa e de prática da língua em outras circunstâncias.

Aponte à quantidade de tempo que você utilizou com o inglês e tente mencionar todas as oportunidades que você teve de usar a língua de forma produtiva (falando e escrevendo) ou receptiva (ouvindo e lendo). Por exemplo: ler um jornal ou revista em inglês, ver um filme legendado no cinema, assistir um programa em inglês na TV a cabo, fazer o tema de casa, escrever um *e-mail*, navegar na *internet*.²⁰

Dia da semana:	Horário:	Atividade:
Segunda		
Terça		
Quarta		
Quinta		
Sexta		
Sábado		
Domingo		

²⁰ Adaptado de Oxford (1990:175-176).

Questionário 3: sobre os propósitos dos alunos com o estudo de inglês

Finalidade: descobrir qual o interesse dos alunos com o inglês, por que freqüentam as aulas, em que nível de aquisição pretendem chegar e a que velocidade, sua opinião sobre a escola, a professora e os colegas.

Parte I – Por que você estuda inglês? Marque dentre as opções abaixo aquelas que fazem parte do seu conjunto de “razões para aprender inglês”.

1. Para ajudar a manter meu cérebro ativo.
2. Porque proporciona desafio mental.
3. Para não “ficar para trás no tempo”.
4. Porque aprender inglês é a realização de um sonho antigo.
5. Porque me interessa pela língua inglesa.
6. Porque me interessa pelas línguas em geral.
7. Porque acho importante estudar (qualquer matéria).
8. Porque tenho prazer em estudar inglês.
9. Porque é bom voltar a freqüentar uma escola.
10. Porque gosto do ambiente da escola em que estudo.
11. Porque gosto de conviver com meus colegas.
12. Porque a professora me estimula.
13. Para receber elogios da professora.
14. Porque gosto de realizar as tarefas de aula.
15. Porque é estimulante superar meus colegas nos exercícios de aula.
16. Porque gosto de cooperar com meus colegas nos exercícios de aula.
17. Para me sair bem nas provas.
18. Para aprender a falar inglês o melhor possível.
19. Para aprender a falar inglês o mais rápido possível.
20. Para ter uma pronúncia parecida com a dos estrangeiros.
21. Para ter uma boa pronúncia.
22. Porque preciso do inglês.
23. Porque o inglês é fundamental na minha carreira profissional.
24. Porque me interessa em saber mais sobre as culturas de países de língua inglesa.
25. Porque pretendo morar em outro país.
26. Porque estou planejando uma viagem de férias para um país de língua inglesa em breve.
27. Para poder “me virar” caso venha a viajar para outro país a passeio.

28. Porque conheço pessoas no exterior com as quais gostaria de me comunicar em inglês.

29. Para ser capaz de conversar com um estrangeiro quando tiver a oportunidade de encontrar um.

30. Para poder usar o computador e a navegar na *internet* com mais facilidade.

31. Para ser capaz de ler livros originais em inglês.

32. Para conseguir escrever *e-mails* ou outros textos em inglês.

33. Para entender as letras das minhas músicas preferidas.

34. Para ir ao cinema sem ter de ler a legenda.

Indique suas outras razões para estudar inglês: _____

Qual foi o principal motivo que o(a) levou a começar (ou recomeçar) a estudar inglês agora? _____

Parte II – Responda as seguintes perguntas:

1. Em que nível de aprendizado de inglês você acha que está? Básico, intermediário ou avançado. _____

2. Em que nível de aprendizado de inglês você pretende chegar? Básico, intermediário, avançado, não importa. _____

3. Por que pretende chegar nesse nível? Quais habilidades você acha que terá quando chegar lá? _____

4. Quando você acha que atingirá esse objetivo? _____

5. Você está satisfeito com esse prazo? _____

6. Você acha que possui as capacidades necessárias para cumprir esse prazo? _____

7. O que leva você a acreditar que esse prazo não pode ser menor? _____

Questionário 4: sobre as atitudes dos alunos em relação à língua inglesa

Finalidade: descobrir as atitudes (curiosidade, interesse pela língua e por sua aprendizagem, satisfação, apreço e valorização da língua) que podem estar por trás do comportamento manifestado pelos alunos em aula.

Parte I – Complete as frases de acordo com sua opinião²¹:

1. Os professores de inglês que tive no colégio eram...
2. A principal diferença entre o ensino de inglês que tive no colégio e o que tenho agora é...
3. Eu poderia aprender mais inglês se...
4. Minha principal motivação para aprender inglês é...
5. O que eu mais gosto de estudar em inglês é...
6. O melhor que um professor de inglês pode fazer por mim é...
7. Minha experiência mais positiva com o inglês acontece quando...
8. Minha experiência mais negativa com o inglês acontece quando...
9. A parte mais difícil da língua inglesa é...
10. A parte mais fácil da língua inglesa é...
11. Quando escuto a palavra “inglês”, eu...

Parte II – Marque seu grau de concordância com as seguintes afirmações²²:

1. Estudar inglês não me assusta nem um pouco.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

2. Tenho confiança em mim mesmo(a) nas aulas de inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

3. Fico calmo(a) e tranqüilo(a) quando estou sendo testado(a).

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

4. Sinto uma grande satisfação quando acerto.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

5. Não me altero quando tenho de escrever em inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

²¹ Adaptado de Chacón (2003:166-167).

²² A maioria das afirmações foram adaptadas de Chacón (2003:210,211,223).

6. Não me altero quando tenho de ler algo em inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

7. Não me altero quando tenho de ouvir alguém falando em inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

8. Não me altero quando tenho de falar em inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

9. Só estudo o que vai entrar na prova.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

10. Só estudo em casa quando o professor pede.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

11. Desisto facilmente quando um exercício é difícil.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

12. Gosto de falar com os colegas sobre o inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

13. Estou sempre em dúvida sobre as minhas respostas, se estão certas ou não.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

14. Tenho curiosidade de conhecer novas palavras.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

Parte III – Responda as seguintes perguntas²³:

1. Você acha possível realizar um exercício corretamente sem, no entanto, tê-lo compreendido? _____

2. Como você sabe quando realizou uma tarefa da forma certa? _____

3. O que significa para você “ser um bom aluno” de inglês? _____

²³ Perguntas adaptadas de Chacón (2003:181).

Questionário 5: sobre as crenças dos alunos

Finalidade: descobrir as crenças dos estudantes sobre si mesmos, sobre a língua inglesa, sobre o ensino da língua e sobre o contexto social no qual o ensino acontece.

Parte I – Crenças sobre si mesmo

1. Como você vê sua capacidade em relação ao aprendizado de inglês? Marque as palavras que correspondem à sua resposta.

extremamente capaz	muito bom(boa)	bom(boa) o suficiente
mediano(a)	abaixo da média	inútil
muito ruim	péssimo(a)	outra? _____ ²⁴

2. Marque seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) Aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

b) Confio em minha capacidade de aprender inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

c) Tenho dificuldade para progredir no aprendizado de inglês.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

d) Aprendo rapidamente novas regras de gramática.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

e) Tenho facilidade de aprender palavras novas.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

f) Tenho uma boa memória.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

g) Minha pronúncia é péssima.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

²⁴ Expressões adaptadas de Chacón (2003:157).

h) Sou um(a) bom(boa) aluno(a).

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

i) Consigo prestar atenção.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

j) É bom tentar coisas novas nos exercícios de aula, mesmo correndo o risco de errar.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

k) Errar é normal.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

l) Sou capaz de aprender com os meus erros.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

m) Consigo captar o sentido geral mesmo sem saber todas as palavras daquilo que foi dito.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

n) Sou bom na leitura.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

o) Sou bom na escrita.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

p) Sou bom na fala.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

q) Sou bom na compreensão oral.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

r) As pessoas estão entendendo melhor o que eu digo.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

s) Estou entendendo melhor o que as pessoas dizem.²⁵

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

²⁵ As afirmações de (h) a (s) foram adaptadas de Oxford (1990:186).

Parte II – Crenças sobre a língua inglesa:

1. Quais das seguintes palavras você costuma associar à língua inglesa?
lógica imutável cultural normativa irrelevante interessante
poderosa difícil fácil elitista agradável importante
chata bonita útil²⁶ Outras? _____

2. Para você, o que significa *aprender* inglês?²⁷ _____

3. Para você, o que significa *saber* inglês?²⁸ _____

Parte III - Crenças sobre o ensino de inglês:

1. Quais das seguintes expressões você usaria para descrever a maneira de ensinar que um bom professor deve adotar²⁹:

transmissão	amizade estimulante	conhecimento técnico
informativa	com energia	mistura de idéias
mecânica	caótica	exercícios e prática
lógica	rápida	escrever no quadro
organizada	relaxada	orientada pelos alunos
coerência	gentil	orientada pelas provas
criativa	tranqüilizador	orientada pelo livro didático
diversão	sonífera	aceitando a visão dos alunos
	com inspiração	

2. Que outras características um bom professor deve ter? _____

²⁶ A maioria desses adjetivos foram retirados de Chacón (2003:155).

²⁷ Chacón (2003:67)

²⁸ Chacón (2003:67)

²⁹ Expressões extraídas de Chacón (2003:156).

4. Marque seu grau de concordância com as seguintes afirmações³⁰:

a) Saber inglês consiste em ser capaz de aprender, lembrar e aplicar regras gramaticais e vocabulário.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

b) Todas as regras e procedimentos necessários para saber inglês estão no livro ou podem ser explicadas pelo professor.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

c) Regras gramaticais precisam ser memorizadas.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

d) Vocabulário precisa ser memorizado.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

e) Saber inglês implica ter uma ótima pronúncia.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

f) Aprender inglês implica pesquisar novas idéias.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

g) Relacionamento novos conceitos com as coisas já aprendidas.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

Parte IV - Crenças provocadas pelo contexto:

1. Assinale os fatores que você acha que influenciam o resultado da sua aprendizagem de inglês:

- a) a quantidade de tempo que dedico ao estudo em casa
- b) meu esforço nas atividades de aula
- c) o modo como estudo
- d) a quantidade de conhecimentos de inglês que minha professora tem
- e) a quantidade de conteúdos que minha professora ensina
- f) o modo como minha professora ensina
- g) o modo como minha professora me trata
- h) sorte

³⁰ Essas afirmações foram adaptadas de Chacón (2003:189, 209, 210).

- i) minha inteligência
- j) minha capacidade de aprender
- k) minhas emoções e sentimentos
- l) minhas opiniões sobre a língua inglesa
- m) a interação com meus colegas
- n) outros? _____

2. Quais desses fatores você acha que podem ser responsáveis por seus erros e falhas de aprendizado:

- a) falta de inteligência
- b) falta de competência
- c) falta de atenção
- d) não ter entendido direito a explicação da professora
- e) falta de tempo para estudar
- f) preguiça
- g) azar
- h) idade
- i) nervosismo na hora do exercício
- j) preocupação com a opinião que a professora faz de mim
- k) outros? _____

3. Marque seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

- a) Acho que meus colegas partilham dos mesmos sentimentos e objetivos que eu.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

- b) Meus colegas e eu estamos no mesmo barco.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

- c) É importante confiar na professora como comandante desse barco.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

- d) A minha relação com minha professora é muito boa.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

- e) A minha relação com meus colegas é muito boa.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

f) É importante para mim sentir-me aceito pela professora e pelos colegas.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

g) O comportamento dos meus colegas influencia o meu comportamento.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

h) O apoio recebido dos meus colegas é fundamental para que eu continue estudando.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

i) O apoio recebido da minha professora é fundamental para que eu continue estudando.

<input type="checkbox"/> totalmente de acordo	<input type="checkbox"/> de acordo	<input type="checkbox"/> mais ou menos	<input type="checkbox"/> em desacordo	<input type="checkbox"/> totalmente em desacordo
---	------------------------------------	--	---------------------------------------	--

Questionário 6: sobre as emoções dos alunos

Finalidade: averiguar as emoções experimentadas pelos alunos em diferentes situações de aprendizado de inglês.

1. De maneira geral, como você se sente nas aulas de inglês? Marque a(s) palavra(s) que melhor descreve(m) sua resposta.

interessado	confuso	bem-sucedido	relaxado
contente	inteligente	entediado	preocupado
otimista	impaciente ³¹	Outros? _____	

2. O que lhe dá mais prazer no estudo de inglês? _____

3. O que você acha mais chato no estudo de inglês? _____

4. Dentre os estados de ânimo apresentados abaixo, marque aqueles que você mais experimenta durante o aprendizado?

Prazer	Impaciência	Alegria	Perplexidade
Tranqüilidade	Pessimismo	Entretenimento	Confusão
Confiança	Medo	Entusiasmo	Ansiedade
Ânimo	Pânico	Felicidade	Estresse
Satisfação	Tédio	Solidariedade	Preocupação
Eficiência	Bloqueio	Agilidade	Frustração
Calma	Aversão	mental	Nervosismo
Perseverança	Cansaço	Contentamento	Inibição
Motivação	Desorientação	Autoconsciência	Cautela
Esforço	Pressa	Atenção	Outro? _____
Concentração	Desespero	Indiferença	_____

³¹ A maioria desses adjetivos foram retirado de Chacón (2003:159).

5. Quais emoções você experimenta quando:

- a) é chamado a apresentar algo em inglês diante da turma _____
- b) faz um exercício de aula bem feito _____
- c) a professora lhe pede a resposta de um exercício que você sabe

- d) a professora lhe pede a resposta de um exercício que você não sabe

- e) a professora lhe pede a resposta de um exercício que você não sabe,
mas um dos colegas sabe e responde _____
- f) é chamado a ler em voz alta _____
- g) não entendeu bem o que a professora explicou _____
- h) aprende uma coisa nova _____
- i) comete um erro _____
- j) a professora o corrige na frente dos colegas _____
- k) tem de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar _____
- l) uma tarefa é muito difícil de fazer _____
- m) faz um esforço muito grande e consegue realizar a tarefa proposta

- n) faz um esforço muito grande mas não consegue realizar a tarefa
proposta _____
- o) tem de ler um texto original em inglês _____
- p) faz prova _____
- q) faz prova de gramática _____
- r) faz prova oral _____

ANEXO 3 - ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista com os alunos

Finalidade: confirmar as informações obtidas através dos outros instrumentos, esclarecer possíveis dúvidas encontradas nas respostas dos questionários e, se necessário, aprofundar as questões afetivas.

Entrevista com Regina:

Qual era tua profissão antes de te aposentar? Como era tua rotina diária? Como é agora? Está satisfeita?

Afirmaste que poderia aprender mais se estudasse mais e que não estás te dedicando realmente à aprendizagem. Por quê?

Disseste que o melhor que um professor pode fazer por ti é prover motivação. Isso está faltando hoje? E isso tem alguma relação com tua decisão de parar de estudar?

Afirmaste que os fatores responsáveis por teus erros e falhas de aprendizagem são falta de competência, preguiça e idade. O que tu queres dizer por competência? Habilidade no sentido geral, conhecimento necessário para realizar uma tarefa específica? Por que tu sentes preguiça? Em que contextos? Como a idade influencia?

Relataste os fatores que influenciam o resultado de tua aprendizagem, mas preciso saber se eles influenciam positiva ou negativamente. A

quantidade de tempo que dedica ao estudo em casa é muito ou pouco? Teu esforço nas atividades de aula é muito ou pouco? O modo como estuda ajuda ou atrapalha e como ele é? A quantidade de conhecimentos que tua professora tem é muita ou pouca? O modo como ela ensina é bom ou ruim? Tua capacidade de aprender é boa ou não? Tuas emoções e sentimentos são bons ou ruins? E tu acreditas que emoções ruins prejudicam o aprendizado?

Afirmaste que o comportamento dos colegas não influencia o teu próprio comportamento. Tu acreditas que o clima da aula influencia teu estado de espírito ou ele é responsabilidade unicamente tua? E o teu estado de espírito influencia teu comportamento?

Disseste que o apoio da professora e dos colegas não é absolutamente fundamental (mais ou menos) para que tu continues estudando. Qual é o papel desse apoio na tua decisão de continuar ou não estudando?

Afirmaste que te sentes tranqüila quando faz uma apresentação diante da turma, concentrada quando lê em voz alta e nervosa ao fazer prova oral. Por quê? Qual é a diferença entre essas três tarefas?

Como tu tens te sentido ultimamente nas aulas?

Que motivos te levaram à decisão de parar de estudar no mês que vem? Qual o peso que têm nessa decisão a tua vida pessoal, os teus sentimentos, as aulas?

Entrevista com Vera:

Qual é a diferença entre aprender italiano e inglês? Tu achas inglês mais difícil? Por quê? Tu não achas que o fato de já teres aprendido italiano é prova

cabal de que és capaz de aprender inglês também, ou qualquer outra língua?

Tu achas que o teu conhecimento de outras línguas é útil para o aprendizado de inglês, ou seja, que quando comparas uma regra gramatical do inglês com outra língua, isso te esclarece?

Disseste que a frustração foi grande no curso livre de inglês que fizeste durante o ginásio porque não te sentias capaz de memorizar os diálogos. Qual era o problema? Memória fraca? Nervosismo na hora de recitar? Discordância da tarefa?

Por que decidiste voltar a estudar inglês depois de tanto tempo? O que te motivou, qual foi o gatilho?

Já viajaste para países de língua inglesa? Como foi?

Por que tu consideras aprender inglês a realização de um sonho antigo?

O que significa aprender inglês “o melhor possível”?

Tu achas que tua pronúncia é ruim? Que evidências tens disso?

Qual a importância da pronúncia? Tu achas possível saber inglês bem e ao mesmo tempo ter uma pronúncia ruim? Ou isso significa que a pessoa não sabe inglês?

Disseste que pretende ter um domínio fluente da língua em dois ou três anos, mas não está satisfeita com esse prazo. Quanto gostaria que fosse então? E também disseste que o prazo não pode ser menor tendo em vista os resultados que vens apresentando e as poucas horas que dedicas ao estudo. Achas que tens apresentado resultados ruins? Quantas horas dedicas ao estudo e quantas deverias dedicar?

O que tu queres dizer com “bloqueio”? É algo mental, como um lapso de memória, um “branco”, ou é algo emocional que afeta todo o processo de aprendizagem?

Por que respondeste “em desacordo” à afirmação “estudar inglês não me assusta nem um pouco”? O que te assusta?

Consideras-te inteligente? Afirmaste que teu nível de autoconfiança é mediano, que tua capacidade de aprender inglês é muito ruim, que não tens uma boa memória, que demoras para aprender, que tens dificuldade para progredir. Não confias na tua capacidade?

Tu tens persistência para seguir estudando?

Realizar as tarefas corretamente é o final do processo de aprendizagem. Tu achas que aprender é um processo de tentativa e erro, que errar é necessário para acertar ou, ao menos, normal e compreensível?

Disseste que ser um bom aluno é “realizar os exercícios de forma correta, pronunciar as palavras de forma correta, dominar um vocabulário mais amplo, manter um diálogo (mesmo pequeno)”. Tu achas que tu fazes isso ou não? És ou não uma boa aluna?

O que significa ser ruim na leitura? Não entender o que está escrito ou ler mal em voz alta?

O que significa ser ruim na fala? Dificuldade de se fazer entender, de passar a mensagem desejada, ou dificuldade de se expressar de forma gramaticalmente correta?

Por que tu te consideras ruim na escrita? O que há de errado, forma ou conteúdo?

A língua inglesa é difícil em comparação com o quê? Com o português, o italiano? Ou em relação a uma parte específica da língua, como gramática, pronúncia, vocabulário?

Disseste que não achas que todas as regras e procedimentos necessários para saber inglês estão no livro ou podem ser explicadas pelo professor. Onde estão então? Na prática cotidiana, no convívio com a língua?

Tu obténs da tua professora tudo o que consideras importante? Conhecimento técnico, transmissão, explicação no quadro, exercícios e prática, criatividade, aula orientada pelos alunos, paciência, amizade, afetuosidade, incentivo, ajuda para superar as dificuldades.

Disseste que os fatores que influenciam o resultado da tua aprendizagem são: a quantidade de tempo que dedicas ao estudo em casa (pouco ou muito?), o modo como a professora ensina (bom ou ruim?), o modo como a professora a trata (bem ou mal?), suas emoções e sentimentos (positivos ou negativos?), suas opiniões sobre a língua (boas ou ruins?). Como esses fatores influenciam? Se forem positivos ajudam e se forem negativos atrapalham?

Também disseste que os fatores responsáveis por teus erros e falhas são: falta de competência e nervosismo na hora do exercício. Por que ficas nervosa? O que quer dizer falta de competência, habilidade no sentido geral ou conhecimento necessário para realizar uma tarefa específica?

Por que tu não concordas que tu e teus colegas não estejam no mesmo barco? Quais sentimentos e objetivos vocês partilham e quais são diferentes?

Afirmaste que o comportamento dos colegas não influencia o teu próprio comportamento. Faz diferença para ti se eles fizeram ou não o tema, se estão entediados ou entusiasmados? Tu acreditas que o clima da aula é criado pela professora ou pelo grupo todo? E o clima influencia teu estado de espírito? Teu estado de espírito influencia teu comportamento?

Disseste também que a aceitação e o apoio dos colegas e da professora não é absolutamente fundamental. Tu te sentes automotivada? Tua motivação interna já é suficiente? Tu tem interesse pelo convívio social no grupo?

De maneira geral, disseste que te sentes interessada, contente e preocupada em aula. Qual o motivo da preocupação?

Declaraste que experimentas também bloqueio. Em que circunstâncias?

Por que te sentes frustrada quando é chamada a ler em voz alta?

Por que teu sentimento é de pânico quando faz prova oral e apresentação oral?

Disseste que ficas irritada quando tens de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar. Também te sentes assim quando a repetição tem o propósito de prática?

Achas que no geral tu experimentas mais emoções positivas ou negativas? Se pudesses estabelecer uma percentagem, qual seria?

Quantos anos tu ainda tens de trabalho pela frente antes de te aposentares? Quais são teus planos para quando a aposentaria chegar?

Entrevista com Lenildo:

És casado? Já foste casado? Quando? Quanto durou? Tens filhos?

Como foi tua vida profissional depois da faculdade?

Por que mudaste para Porto Alegre?

Não pensaste em estudar inglês depois do ginásio? Por quê?

Por que voltaste a estudar inglês logo depois de chegar em Porto Alegre?

Que motivos te levaram a parar de estudar francês depois de uma viagem bem sucedida à França?

Disseste que queres “aprender de qualquer forma um idioma”. O que queres dizer? Tu não consideras o francês devidamente já aprendido?

Como foi a viagem a Miami e Orlando? Tu conseguias te comunicar em inglês?

Tu achas que o teu conhecimento de outras línguas é útil para o aprendizado de inglês, ou seja, que comparar uma palavra ou regra gramatical do inglês com a de outra língua te esclarece?

Por que precisas do inglês em termos profissionais? Em que situações o utilizas?

É realmente fundamental para tua carreira?

Assistes TV a cabo todos os dias?

Explica melhor qual é a dificuldade que sentes para escrever e para falar.

Disseste que os verbos e a construção de textos são difíceis. Então tua dificuldade de escrever está relacionada com a estrutura gramatical, não com vocabulário. Disseste também que faltam palavras na hora de falar, para articular as frases. Então tua dificuldade está relacionada com falta de vocabulário?

O que te assusta no estudo de inglês?

Consideras-te inteligente? Disseste que teu nível de autoconfiança é mediano.

Entretanto, demonstras o contrário em aula, assim como em outras partes do questionário. Afinal, confias ou não na tua capacidade?

Concordaste “mais ou menos” com a afirmação “fico calmo e tranquilo quando estou sendo testado”. Porém, apontaste que sentes confiança nas provas, esforço nas provas de gramática e inibição nas provas orais. Então, como te sentes afinal?

Tu achas que alguma coisa fica mais difícil com a idade em relação a aprender?

O quê?

Por que tu achas que é mediano nas quatro habilidades (ler, escrever, falar, entender)? Não achas que és melhor em uma do que em outra?

Que evidências tens de que as pessoas não estão entendendo melhor o que dizes?

Qual a importância da pronúncia? Tu achas possível saber inglês bem e ao mesmo tempo ter uma pronúncia ruim? Ou isso significa que a pessoa não sabe inglês?

O que queres dizer por “cultural” enquanto atributo da língua?

Disseste que vocabulário e regras gramaticais precisam ser memorizados.

Queres dizer decorados? Ou existe outra forma?

Define de que forma os fatores que apontaste influenciam o resultado da tua aprendizagem. É muito ou pouco: a quantidade de tempo que dedicas ao estudo em casa, teu esforço nas atividades, a quantidade de conhecimentos que eu tenho, a quantidade de conteúdos que eu ensino, o modo como eu ensino, tua capacidade de aprender, tua interação com as colegas?

Como os fatores que apostaste são responsáveis pelos erros e falhas? Eventual falta de atenção (quando?), falta de tempo para estudar (por causa do trabalho?), eventual desinteresse (em que circunstância?), preguiça (por quê?) e preocupação com a opinião da professora (como?).

De que forma o comportamento das colegas afeta o teu próprio comportamento?

Faz diferença para ti se elas fizeram ou não o tema, se estão chateadas ou entusiasmadas? Tu achas que o clima da aula é criado pela professora, pelos alunos ou pelo conjunto? E esse clima afeta o estado de ânimo do grupo?

Afirmaste que sentes inibição quando lês um texto original em inglês. Queres dizer em voz alta? Ou porque tu não consegues entender? Pois disseste que te sentes calmo quando lês em voz alta.

Entrevista com Vera Lúcia:

És casada? Foste casada? Quando? Quantos filhos tens? Que idade eles têm?

Como foi tua vida profissional depois da faculdade? Em que trabalhavas?

Quando te aposentaste?

Fizeste algum curso livre de inglês antes de entrar na *English Tech*? Por quanto tempo?

Depois do Magistério, nunca mais voltaste a estudar inglês?

Por que resolveste estudar francês e não inglês, já que tinhas algum conhecimento?

Quando fizeste o curso?

Como eram as aulas? O que te despertava interesse?

Como eram os colegas? Tinham a mesma idade, os mesmos interesses?

O quanto aprendeste? Sabias te comunicar bem?

Por que paraste de estudar francês?

Por que começaste a estudar inglês em 2001 ao invés de retomar o francês?

Já viajaste para outros países? Quais?

Por que aprender inglês é a realização de um sonho antigo para ti?

Para que “precisas” do inglês?

Usas o computador e a *Internet*? O quanto o inglês te faz falta para isso?

Que peso a leitura tem na tua vida? Costumas ler bastante no teu dia a dia?

O que significa para ti chegar no nível avançado de inglês? O que serás capaz de realizar nesse nível?

Por que não marcaste como razão para estudar inglês “falar o melhor possível”?

Disseste que o que mais gostas de estudar é tradução. O que queres dizer com isso? É saber o significado das palavras? É tentar traduzir textos? Tu consideras essencial saber a tradução das palavras?

Afirmaste que poderias aprender mais se estudasses mais. O que te impede/impedia de dedicar mais tempo para o estudo?

Já tiveste a oportunidade de falar com um estrangeiro? Como foi, conseguiste?

Disseste que tua “experiência mais positiva” acontece quando acerta os exercícios, enquanto tua “experiência mais negativa” é quando teu

desempenho é ruim apesar de ter estudado. Essas são experiências de sala de aula. Há outras experiências que consideras importantes para ti fora da sala de aula?

O que achas mais difícil na hora de falar? E na hora de escrever? Qual é a diferença?

Não concordas muito com a afirmação “estudar inglês não me assusta nem um pouco”. O que te assusta?

Por que afirmaste que não tens confiança em si mesma nas aulas de inglês? Por quê? O que te faria ser mais confiante?

Disseste que estudas em casa mesmo quando a professora não pede, mas também disseste que só estudas o que vai entrar na prova. Como assim? Estudas para a prova antes mesmo da professora anunciar que vai haver prova? E não estudas outras coisas?

Afirmaste que sempre tens dúvida sobre o quanto tuas respostas estão corretas, mas suspeitas que acertaste quando elas parecem fazer sentido para ti. Há outras formas de tu saber se acertaste um exercício? Quando tu tens certeza? Depois que a professora corrige?

Para ti, um bom aluno é aquele que adquire fluência e aprende facilmente a estrutura. Esse conceito está relacionado com o resultado do aprendizado. E quanto ao processo? O que um aluno deve fazer durante o processo de aprendizagem para conseguir adquirir fluência e aprender facilmente?

Por que te consideras uma aluna “mais ou menos”?

Concordas que aprender torna-se mais difícil com o passar dos anos? Quais dificuldades advém com a idade?

Se tens facilidade de aprender palavras novas, por que achas que tua memória é ruim?

Qual é a diferença entre aprender palavras e aprender regras de gramática?

Que evidências tens de que tua capacidade de aprendizado é abaixo da média?

Por que achas que tua pronúncia é péssima?

Não concordas que as pessoas não estão entendendo melhor o que dizes. Que evidências tens disso?

Afirmaste que o melhor que um professor pode fazer por ti é te incentivar a estudar mais. Isso te faltou na escola?

Define de que forma os fatores que apontaste influenciam o resultado da tua aprendizagem. É muito ou pouco: a quantidade de tempo que dedicas ao estudo em casa, teu esforço nas atividades, o modo como estudas, a quantidade de conteúdos que a professora ensina, o modo como a professora ensina e como ela te trata, tua capacidade de aprender, tuas emoções e sentimentos, tuas opiniões sobre a língua e a interação com teus colegas?

Como os fatores que apontaste são responsáveis pelos teus erros e falhas: falta de competência (geral ou específica para cada tarefa), falta de atenção, falta de tempo para estudar, idade, nervosismo na hora do exercício e preocupação com a opinião dos colegas e da professora?

Quais os sentimentos e objetivos que tu e teus colegas partilham?

Afirmaste que o comportamento dos colegas influencia o teu próprio comportamento. Faz diferença para ti se os colegas fazem o tema ou não? E se estão chateados ou entusiasmados?

Tu acreditas que o clima da aula é definido pelo grupo todo? E esse clima influencia teu estado de espírito? E o teu estado de espírito influencia teu comportamento?

Disseste que o apoio da professora e dos colegas é fundamental para que tu continues estudando. Qual é o papel desse apoio ou da falta dele na tua decisão de parar de estudar?

Apontaste que, de maneira geral, tu te sentes interessada, contente, inteligente e preocupada em aula? Qual o motivo da preocupação?

Também apontaste pessimismo. Em que circunstância?

Por que sentes bloqueio quando não entendes a explicação da professora? Não costumavas perguntar ou pedir mais explicação?

Apontaste tarefas orais como as que mais geram ansiedade e desorientação. Por que?

Por que te sentes inibida quando é corrigida na frente dos colegas? Não te sentes a vontade com eles?

Por que te sentes entediada quando tem de repetir várias vezes o mesmo exercício até acertar? Não achas a repetição e o treinamento bons para o teu aprendizado?

Disseste que não desistes facilmente quando um exercício é difícil, o que denota persistência, mas desististe do curso. Por quê?

Roteiro de entrevista com os professores

Finalidade: investigar as crenças dos professores em relação ao inglês, ao ensino e à faixa etária em questão e esclarecer os procedimentos adotados em aula, conforme as observações e gravações realizadas.

1. Quais das seguintes palavras você costuma associar à língua inglesa? Lógica, imutável, cultural, normativa, bonita, interessante, útil, difícil, fácil, elitista, agradável, importante, chata, irrelevante, poderosa.³²
2. Que outras palavras você acrescentaria?
3. Quais das seguintes expressões você usaria para descrever a maneira de ensinar que você adota? Transmissão, criativa, caótica, mecânica, sonífera, orientada pelos alunos, orientada pelas provas, orientada pelo livro didático, aceitando a visão dos alunos, mistura de idéias, conhecimento técnico, coerência, lógica, estimulante, rapidamente, informativa, escrevendo no quadro, organizada, exercícios e prática, com energia, com inspiração, relaxada.³³
4. O que você entende por didática de inglês?
5. O que você entende por aprender e ensinar inglês?
6. Como ensinaram inglês para você?
7. Como você aprendeu inglês?
8. Como gostaria que seus alunos aprendessem?
9. Para você, o que significa saber inglês?
10. Você concorda com a idéia de que as atitudes e crenças não podem ser observadas diretamente, mas devem ser inferidas a partir da conduta do aluno?

³² A maioria desses adjetivos foram retirados de Chacón (2003:155).

³³ Essas expressões foram extraídas de Chacón (2003:156).

11. Quais os indícios de crenças e atitudes você consegue perceber observando a conduta do aluno?
12. Você acredita que as atitudes e crenças negativas podem ser modificadas?
13. Como você trabalha a formação ou mudança de atitudes e crenças negativas dos alunos através dos conteúdos e atividades de aula?
14. Quais atitudes e crenças dos alunos você considera mais prejudiciais e mais benéficas para o aprendizado?³⁴
15. Você acredita que as suas próprias crenças também podem influir no aprendizado dos alunos? De que maneira?
16. Você reconhece em si alguma crença negativa que gostaria de modificar ou que já modificou?
17. Como você enxerga seus alunos de terceira idade em comparação com os mais jovens? O que os diferencia em termos de habilidades e crenças?

³⁴ As perguntas de 4 a 9 foram adaptadas de Chacón, 2003:154, as de 10 a 14, de Chacón, 2003:226-227.