

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA VOZ DOS ALUNOS: O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

ROSANE SCHUMANN SUMAN

BLUMENAU
2005

ROSANE SCHUMANN SUMAN

**A CONSTRUÇÃO DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA VOZ DOS ALUNOS: O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Educação da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

BLUMENAU

2005

ROSANE SCHUMANN SUMAN

**A CONSTRUÇÃO DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA VOZ DOS ALUNOS:
O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

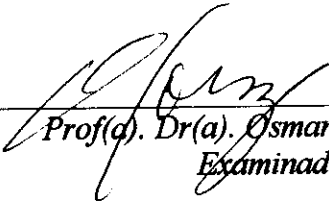
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). *Hilário Inácio Bohm* – FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). *Rafael Camorlinga Alcaraz* – UFSC
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). *Osmar de Souza* – FURB
Examinador(a)

Blumenau, 16 de dezembro de 2005.

***Aos muito amados Antônio e Gustavo.
Esposo e filho que foram companheiros e
amigos incondicionais durante toda esta
jornada de muito esforço e dedicação e que
culminou no êxito da realização deste
trabalho.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por haver-me concedido força, perseverança e saúde.

Agradeço especialmente ao meu professor orientador Hilário I. Bohn, por sua atenção, paciência e amizade. Também por haver compartilhado comigo seu grande conhecimento científico e sua sabedoria. Com certeza, seu apoio e orientação foram decisivos para a realização desse trabalho.

Meu especial agradecimento aos meus queridos Antônio e Gustavo, pelo amor e compreensão. Principalmente, pelas muitas horas nas quais tive que ausentar-me de minhas atribuições de esposa e mãe.

Às minhas alunas que foram os sujeitos desta pesquisa, às quais agradeço com muito carinho pela participação espontânea em todas as atividades propostas.

À minha querida colega e amiga Rosely Tomasi, companheira e confidente por diversas vezes durante esta maravilhosa, mas árdua caminhada.

A todos os professores do PPGE que muito colaboraram com o seu conhecimento, para que eu, ao término dessa jornada, pudesse ser uma profissional mais consciente de meu papel no presente contexto histórico-educacional de nosso país.

Às secretárias Arlei e Karina, por sua prontidão e competência em todos os momentos solicitados.

O valor de todo conhecimento está no seu vínculo com as nossas necessidades, as nossas aspirações e ações; de modo diferente, o conhecimento torna-se um simples lastro de memória, capaz apenas – como um navio que navega sem um peso precioso – de diminuir a oscilação da vida cotidiana.

V. O. KLIUTCHEVSKI (historiador russo)

A CONSTRUÇÃO DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA VOZ DOS ALUNOS: O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Rosane Schumann SUMAN
Orientador: Dr. Hilário I. BOHN

RESUMO: Neste estudo se analisa a concepção de aprendizagem, no dizer do aluno, da construção da habilidade comunicativa em LE (língua estrangeira). Os sujeitos pesquisados é um grupo de seis alunas universitárias, cuja idade varia entre os 20 e 25 anos, e que estudam o espanhol como LE no curso de Secretariado Executivo em uma IES no Vale do Itajaí, SC. Os dados provêm: (1) de gravações sobre as atividades pedagógicas, feitas durante as aulas do semestre letivo de 2004/1; (2) de textos escritos que expressam a opinião das alunas de *“como se aprende uma LE”*; (3) de entrevistas individuais e de observações feitas pela pesquisadora e registradas em seu diário de classe. Procura-se analisar estes dados comparando-os a várias teorias de aprendizagem que são também apresentadas ao longo do estudo. A análise dos dados se faz via interpretação, para uma compreensão de como se produzem alguns significados/sentidos no desencadear do processo de aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em LE. Os resultados da análise indicam que os alunos aprendem: lendo e escutando; comunicando-se através de mensagens significativas; relacionando a língua estrangeira com a sua experiência pessoal e profissional; exercitando esta LE através de exercícios motivadores; escrevendo e falando; expondo-se contínua e freqüentemente ao novo idioma; interagindo nesta LE com colegas e professores; relacionando a língua estrangeira com sua LM (língua materna), mas também produzindo diretamente na nova língua; repetindo estruturas e palavras; pesquisando, para assim poder desvelar o novo idioma por sua própria conta; quando a representação escrita da LE acompanha simultaneamente a oralidade; quando o professor explica, corrige e ajuda o aprendiz, ou seja, está presente para atuar como mediador da aprendizagem; quando o professor leva em conta a afetividade do educando, assim como o seu estilo cognitivo individual de aprendizagem; quando estão motivados para a aprendizagem, envolvendo-se espontaneamente dentro de sala de aula, assim como fora dela. Outros aspectos importantes para a aprendizagem de uma LE também foram levantados, tais como: o ensino de uma língua estrangeira deve obedecer a um processo ordenado, com uma progressão estruturada e seqüenciada; aprender uma LE é mais complexo que a LM; dominar um novo idioma requer amplo conhecimento do seu léxico; o reforço visual ajuda a fixar o que está sendo aprendido. Concluindo, o estudo também apresenta, nas considerações finais, os resultados pedagógicos considerados relevantes para a temática desta pesquisa. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para a discussão dos estudos relacionados à educação, que têm como campo de investigação a linguagem, em especial as investigações sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas.

Palavras-chave: Aprendizagem da LE, Motivações da Aprendizagem, Teorias da Aprendizagem.

THE CONSTRUCTION OF THE COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE ABILITIES IN THE VOICE OF THE LEARNERS: THE CASE OF THE SPANISH LANGUAGE LEARNERS

Rosane Schumann SUMAN
Supervisor: Dr. Hilário I. BOHN

ABSTRACT: This study analyses the different conceptions of learning, in the voice of the learners in the development of the communicative language abilities in the foreign language (FL). The research was carried out in the classroom with a group of university learners who are learning Spanish as a FL at a University in the Vale do Itajaí of SC, Brazil. The data come from, (1) the recording of the pedagogical activities during the first semester of 2004; (2) from texts produced by learners about their learning strategies of the FL; (3) from the interviews about their learning, and from the notes made by the researcher about the teaching and the behavior of the learners during classroom activities. The data are analyzed, interpreted and compared to the learning theories surveyed in the study. The results of the analysis indicate that students learn: by reading and listening, by communicating through meaningful language activities; by exercising the FL through motivating activities; by writing and speaking; by exposing themselves to the language; by interacting in the FL with colleagues and teachers; by relating the FL to their mother tongue, but also by producing the FL without relating it to the mother tongue; by repeating structures and words; by researching, discovering the language by themselves; when the written language is presented together with the oral language; when the teacher takes into account the learner's affective factors as well as his cognitive style for learning; when learners are motivated to engage in learning activities beyond the FL classroom. Other aspects were also raised by the learners who participated in the study: the learning process of a FL should follow a pre-determined order with sequenced order; the learning process of a FL is more complex than the acquisition of the mother tongue; to know a FL means to develop a broad lexical ability in the FL; visual reinforcement helps the learning process. Concluding, the study also presents some final remarks about the pedagogical implications of the findings. The study expects to contribute to a better understanding of the issues related to FL learning and education, which have the language as its main object of the study, more specifically the ones that deal with the acquisition of languages.

Key-words: Learning a Foreign Language, Learning Motivation, Theories of Learning.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	11
APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	13
PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	16
ESTRUTURA DO TRABALHO	17
1 O ALUNO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	19
1.1 A CONSTRUÇÃO DO SABER E AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM	20
1.1.1 O behaviorismo.....	22
1.1.2 O construtivismo	25
1.1.3 O socioconstrutivismo	27
1.1.4 A proposta de aprendizagem de Krashen.....	32
1.2 O PAPEL DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO SABER	38
1.2.1 As diferentes variáveis que influenciam a aprendizagem	38
1.2.1.1 A motivação na aprendizagem de idiomas	40
1.2.1.2 As estratégias de aprendizagem	41
1.2.1.2.1 Estratégias de aprendizagem de idiomas	43
1.2.1.2.2 Outros fatores que influenciam as estratégias de aprendizagem	45
1.2.1.2.3 Aprender a aprender: ensinando estratégias	45
1.2.1.3 A afetividade na aprendizagem de idiomas	46
1.2.1.4 Os fatores neurobiológicos e a aprendizagem de idiomas	50
1.2.1.5 Estilos de aprendizagem	54
1.2.1.6 Crenças dos alunos em relação à aprendizagem	56
1.2.1.7 A idade do aluno	58

2 O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM.....	62
2.1 O ATO DE ENSINAR E O PROFESSOR.....	64
2.2 O ATO DE ENSINAR E O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	66
2.3 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	70
2.3.1 Crenças a respeito dos alunos.....	71
2.3.2 Crenças a respeito da aprendizagem.....	73
2.3.3 Crenças a respeito do ensino	74
2.3.4 Crenças dos professores sobre si mesmos.....	75
3 METODOLOGIA.....	77
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.2 A PESQUISA NA SALA DE AULA.....	78
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	81
3.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES	82
3.5 COLETA DE DADOS	83
3.5.1 Primeira coleta de dados	83
3.5.2 Segunda coleta de dados	84
3.5.3 Terceira coleta de dados	84
3.5.4 Quarta coleta de dados	85
3.5.5 Quinta e sexta coletas de dados	85
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
4.1 O QUE É APRENDER UMA LE	87
4.1.1 Aprender uma LE é um processo ordenado	88
4.1.2 Aprender uma LE é mais complexo que a LM	88
4.1.3 Aprender uma LE é aprender vocabulário	90
4.1.4 Aprender uma LE é ler e escutar.....	92
4.1.5 Aprender uma LE é comunicar-se.....	94
4.2 COMO SE APRENDE UMA LE	96
4.2.1 Aprende-se uma LE relacionando-a com a experiência	96
4.2.2 Aprende-se uma LE exercitando-a	100
4.2.3 Aprende-se uma LE escrevendo e falando	102
4.2.4 Aprende-se uma LE expondo-se a ela	104

4.2.5	Aprende-se uma LE visualizando-a	105
4.2.6	Aprende-se uma LE respeitando os diversos estilos de aprendizagem	106
4.2.7	Aprende-se uma LE lendo e escutando	108
4.2.8	Aprende-se uma LE integrando-se e interagindo nesta língua.....	110
4.2.9	Aprende-se uma LE relacionando-a com a LM	112
4.2.10	Aprende-se uma LE produzindo diretamente em LE.....	114
4.2.11	Aprende-se uma LE na repetição	116
4.2.12	Aprende-se uma LE pesquisando	118
4.2.13	Aprende-se uma LE quando o escrito acompanha a oralidade.....	119
4.3	COMO SE ENSINA UMA LE.....	124
4.3.1	Ensinar uma LE é explicar tudo	124
4.3.2	Ensinar uma LE é levar em conta o lado humano do aprendiz; a afetividade	127
4.4	O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DE UMA LE	131
4.5	O PAPEL DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE UMA LE	134
4.5.1	A atenção	134
4.5.2	A motivação.....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	141
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
	ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

A escola surge historicamente como fruto da necessidade de se preservar e reproduzir a cultura, o poder e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo, de grupos ou de classes. Ela permaneceu e se modernizou, à medida que foi capaz de se tornar instrumento poderoso na produção de novos valores e crenças, na difusão e socialização de conquistas sociais, econômicas e culturais desses grupos ou classes.

Pode-se descrever a escola como lugar de encontro e de convivência, mas também de conflitos, entre educadores e educandos. Um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram condições favoráveis ao desenvolvimento de saberes em diferentes áreas: cognitiva, afetivo-emocional, social e profissional.

Por desenvolvimento cognitivo, de acordo com a perspectiva piagetiana da aprendizagem, entende-se adquirir novos conhecimentos e rever os que já se possui; relacionar e organizar informações; desenvolver a imaginação, a capacidade de pensar e de criar soluções; desenvolver habilidades artísticas.

O desenvolvimento afetivo-emocional compreende, entre outros aspectos, o crescente conhecimento de si mesmo (potencialidades a serem desenvolvidas, limites existentes, recursos que se possui). Isso significa abrir espaço para que se expressem e se trabalhem diferentes sentimentos: alegria, sofrimento, raiva, ódio, amor, agressão, autodefesa, atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade.

Ainda sob este aspecto é importante que os alunos adquiram segurança pessoal; sintam-se valorizados em sua singularidade; aprendam a se organizar internamente e se relacionem com o ambiente externo.

Na área social é importante que o aluno desenvolva sua sociabilidade e comunicabilidade com os colegas, com os professores e com a comunidade em geral. Aprenda a se localizar no espaço, no tempo e na sociedade onde vive, captando os fatos e acontecimentos que agitam seu mundo interno e o mundo à sua volta.

No plano profissional é importante desenvolver o questionamento do processo e da relação de trabalho, enquanto forma de ação do homem na construção do mundo. No momento em que o aluno e o professor entram na sala de aula e começam a desenvolver suas atividades, ambos estão envolvidos num processo de trabalho.

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida. A sala de aula, então, assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência. Isto também é uma realidade para a aprendizagem de uma LE (língua estrangeira).

De início, predomina entre os alunos a heterogeneidade de crenças, costumes e valores. Com o tempo, a convivência vai aprofundando as relações e mostrando as diferenças. Ao mesmo tempo, a interação estimula a produção de conhecimento conjunto. No entanto, esta vivência com os demais, esta aprendizagem com os outros em sala de aula nem sempre são valorizadas por professores e alunos. Muitas vezes, a aprendizagem valorizada é a que ocorre numa relação vertical (de professor para aluno) e individual (entre aluno e professor), ou seja, o aluno só aprende quando recebe informações do professor; é o que Paulo FREIRE (2002) chamaria de educação bancária, segundo a qual os alunos são contas bancárias nas quais regularmente se fazem depósitos que em seguida são sacados por motivos concretos, tais como as provas ou exames.

Por conta desse modelo educacional, o aluno é praticamente obrigado a estabelecer relações de dependência com o professor. A este cabe planejar, decidir, orientar, avaliar, aprovar, reprovar e transmitir informações. Ao aluno, ouvir, responder, aceitar, caminhar conforme a orientação do mestre.

Por outro lado, a convivência com o professor poderia favorecer o crescimento, a maturidade, a autonomia do aluno, inclusive com relação a ele, professor. Não é de estranhar que as pesquisas mais recentes valorizem as ações, as “inter-ações” de professores e alunos, a participação de ambos no trabalho em equipe, a explicitação das necessidades e expectativas mútuas dentro de uma perspectiva dialógica da construção do conhecimento. Isso significa um clima de sala de aula em que os alunos participam, interferem; um processo de avaliação que inclui a auto-avaliação e a avaliação do desempenho do professor e do aluno.

Sabemos que o controle das relações existentes em sala de aula ainda está fundamentalmente nas mãos do professor. Por isso mesmo, a ele cabe incentivar os questionamentos, a argumentação e a exposição de diferentes pontos de vista e, além disso, criar um clima em que o aluno possa discutir as próprias vivências e experiências com o professor.

Juntos, professor e alunos têm a tarefa de buscar novas informações além das que os textos escolares trazem. Enfim, a criatividade e o crescimento é um desafio a ser permanentemente conquistado pelos dois parceiros do projeto educacional.

É esta interação e a aprendizagem resultante que interessa pesquisar este estudo.

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Nas últimas décadas, houve um grande incremento na pesquisa em lingüística aplicada e mais especificamente no campo de ensino de línguas e, como resultado, cresceu o interesse pela língua estrangeira. Essas pesquisas, entre outros resultados, levaram a um reexame dos métodos de ensino. Com o desenvolvimento de comunicações rápidas e a proliferação de contatos internacionais em âmbito individual e coletivo, percebeu-se a necessidade de haver uma comunicação rápida com povos de outras línguas e a possibilidade de entender seu modo de pensar e seus padrões de comportamento. Diante do ritmo veloz das conquistas verificadas em todos os ramos de conhecimento, a necessidade de estarem aptas a comunicar-se em outra língua tornou-se um imperativo para muitas pessoas.

O estudo de uma língua estrangeira representa ao mesmo tempo uma experiência progressiva e a aquisição progressiva de uma habilidade. Em momento algum pode a experiência ser considerada completa ou a habilidade perfeita. No entanto, o progresso feito na língua, quando ensinada adequadamente, terá um valor positivo.

O estudo de uma língua estrangeira, ensinada com dedicação e em condições adequadas, proporciona uma experiência nova, ampliando o horizonte do aluno mediante sua participação num novo meio de comunicação e num novo contexto cultural. As habilidades lingüísticas, como todas as habilidades práticas, talvez nunca cheguem à perfeição, porém os resultados positivos da experiência cultural perduram pela vida toda.

De acordo com ALMEIDA FILHO (2002), a sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e, mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar, leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. O fato de, hoje em dia, pais e alunos buscarem fora da escola um melhor conhecimento de uma LE faz-nos constatar uma ausência generalizada entre a sociedade brasileira, incluindo-se aqui os próprios professores de LE, da expectativa de desenvolver competência de uso de um novo idioma dentro do contexto escolar de 1^o e 2^o graus. O poder dos governantes e

administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas.

A pesquisadora acredita que, a partir da lei nº 11.161 sancionada pelo governo federal em 5 de agosto de 2005, esse quadro possa vir a ser modificado. O texto desta nova lei beneficia sobremaneira o ensino da língua espanhola dentro do contexto educacional de ensino de línguas. Ela torna *obrigatória a oferta desta LE nos currículos plenos do ensino médio* pelas escolas públicas brasileiras e, facultativa, nos currículos plenos do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, sendo oferecida no horário regular de aula dos alunos. Além disso, a lei contempla a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira nos sistemas públicos de ensino, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudo de Línguas Modernas. Acredito que este artigo da lei acaba corroborando com o que afirma ALMEIDA FILHO. Por que o ensino privado pode aceitar Centros de Estudo de Línguas Modernas externos ao contexto da escola? Voltamos ao ponto de acreditar novamente que o ensino de idiomas dentro da escola não é suficientemente capaz de desenvolver a competência lingüística em um novo idioma. Ademais, a lei também deveria obrigar a rede privada a ter, dentro de suas dependências, um Centro de Línguas Estrangeiras, da mesma maneira que se exige das escolas públicas.

De acordo com a professora Sílvia Bárbara, do Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO/SP -, outro fator que merece relevância quanto ao artigo que se refere à rede privada é que ele sugere contratação terceirizada, proibida pela legislação trabalhista, ou seja, interfere em questões de natureza trabalhista, que estão fora das atribuições da legislação educacional. A contratação terceirizada de professor continua proibida. Além disso, esta professora argumenta que não há diferença entre ensinar espanhol, matemática, português ou geografia. Em todos os casos, são trabalhos associados à atividade final da escola e sem caráter de provisoriedade. Em outras palavras: os professores de espanhol, tanto quanto os seus colegas de outras disciplinas, devem ser contratados pela escola. Acima de tudo, os cursos livres de línguas são desregulamentados e, como tais, seus professores não precisam ser licenciados. No ensino médio, porém, só pode ministrar aulas quem tem licenciatura, e isso vale para o ensino de língua espanhola, não importa se a disciplina for oferecida como obrigatória ou como segunda língua.

Deste modo, devido à relevância que está sendo dada ao estudo de línguas estrangeiras nos dias atuais, em especial o caso da língua espanhola, esta pesquisadora

acredita ser importante pesquisas de caráter científico que visem a investigar o processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, compreender como se desencadeia o processo de aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em LE (língua estrangeira).

ALMEIDA FILHO (Op. cit., p.7-8) informa-nos que a área de estudo e pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas, comumente compreendida hoje como sub-área de Lingüística Aplicada, mas tradicionalmente contida no âmbito das Letras, tem sido nos grandes centros universitários brasileiros uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação e uma das mais tardias nas ciências humanas em se realinhar epistemologicamente com a pesquisa experimental empírica em contextos nacionais. A visão retrógrada das Faculdades de Filosofia e Estudos da Linguagem quanto à natureza do conhecimento relevante para o desenvolvimento do ensino das línguas não tem absolutamente ajudado na superação dos problemas que os cursos de Letras acumularam nessa área.

O autor afirma, também, que para a renovação de quadros de docência e pesquisa têm contribuído os novos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada com área de concentração no ensino/aprendizagem de línguas e a consolidação do movimento em torno do ensino do Português Língua Estrangeira e da Cultura Brasileira no Brasil e no exterior. A emergência de centros universitários de investigação irá, a médio prazo, formar novas gerações de pesquisadores e especialistas que se tornarão parceiros internacionais no esforço por produzir conhecimentos teóricos relevantes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas nos vários níveis.

ALMEIDA FILHO (Ibid. p. 35) afirma que as décadas de 60 e 70 testemunharam um intenso movimento de ensino de línguas no Brasil. A ênfase nesse período foi justamente na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas) a grupo de alunos. A década de 80 verbalizou contrária e continuamente a importância do aprendiz ou adquiridor em contraposição à do professor e dos seus métodos bem recomendados. Nos anos 90, cresce o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula.

Esta pesquisadora está inserida no contexto dos profissionais da educação na área de LE que se preocupam em desvelar os segredos do processo de aprendizagem, levando sempre em conta os aspectos do homem como um ser social-histórico dentro do entorno educacional.

No âmbito da prática docente, parte-se do pressuposto que o educador precisa ter um conjunto de competências lingüísticas, comunicativas e didáticas que lhe permitirão exercer o papel de mediador na aprendizagem dos alunos. Assume-se, outrossim, que para o aprendiz construir sua habilidade comunicativa, é necessário que o professor compreenda suas motivações ao estudar a língua em questão. Assim, o professor poderá programar as atividades didáticas dentro das próprias expectativas de aprendizagem do aluno.

Partindo-se dessa premissa, o estudo que aqui apresentamos analisa as expressões de como aprendem a LE 6 alunos de curso universitário (Secretariado Executivo, Língua Espanhola IV). O estudo se desenvolve dentro dos princípios da pesquisa qualitativa e a interpretação dos dados se faz dentro de uma concepção de linguagem como discutido em BAKHTIN (1992) em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. No final do trabalho, a pesquisadora discute as implicações pedagógicas dos resultados.

PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS DO ESTUDO

A bibliografia sobre o ensino de línguas oferece descrições exaustivas de diferentes metodologias para o ensino, e é rica em sugerir atividades para ensinar uma língua. Entretanto, o que cada vez fica mais claro é a importância que tem para os professores o fato de compreenderem o processo de aprendizagem, porque isto lhes facilitará o planejamento das ações pedagógicas. As concepções que têm os professores sobre o que significa a aprendizagem e o que a afeta exercem uma influência direta sobre a sua ação pedagógica e também sobre as exigências que farão de seus alunos. Por isso, para o professor poder firmar as suas decisões sobre bases sólidas em seu dia-a-dia educativo, é necessário que ele reflita e tenha consciência de suas crenças acerca do ensino e da aprendizagem.

Os alunos, por sua vez, também procuram dar sentido ao seu mundo, trazendo consigo determinados atributos pessoais à situação de aprendizagem. Têm seus próprios sentimentos, suas crenças, suas atitudes e sua própria percepção de si mesmos no mundo como indivíduos e como alunos. Também possuem uma motivação concreta que os leva a realizar escolhas específicas dentro de determinada situação. Além disso, escolhem determinadas estratégias cujo uso lhes permita aprender de uma maneira mais pessoal e eficiente.

É neste contexto que a pesquisadora explora neste estudo a aprendizagem de línguas estrangeiras, aspirando a desenvolver um trabalho reflexivo de ensino (Richards e Lockhart, 1998; Stanley, 2000), isto é, um trabalho com o qual os professores recolham e

analisem dados acerca de seu trabalho, examinem suas atitudes, crenças, pressupostos e práticas docentes, e utilizem a informação obtida para uma reflexão crítica sobre o ensino e, principalmente, sobre a aprendizagem.

Além disso, e principalmente, neste trabalho busco compreender e analisar as contribuições dos alunos para o processo de aprendizagem, já que, como dito anteriormente, eles, assim como os professores, trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que por sua vez influem na forma como eles aprendem. Exploram-se, também, os estilos cognitivos e o papel das estratégias de aprendizagem.

O estudo tem, pois, como **objetivo geral** *compreender, pelas palavras dos alunos, como se aprende uma língua estrangeira*, e como **objetivos específicos**: *investigar as diversas teorias sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira; verificar, na expressão dos alunos, como e o que eles estão aprendendo; descobrir os momentos mais significativos de aprendizagem, assim como as motivações e interesses dos alunos; averiguar se as atividades de aprendizagem propostas vão ao encontro dos interesses dos alunos e se contribuem para o seu desenvolvimento lingüístico e a sua ação expressiva; e, finalmente, analisar as implicações pedagógicas decorrentes do modo como o aluno percebe a sua aprendizagem.*

ESTRUTURA DO TRABALHO

O capítulo I apresenta as formas de contribuição do aluno, particularmente do aluno de línguas estrangeiras, para o processo de aprendizagem; apresentam-se sintetizadas as mais significativas teorias sobre a aprendizagem tais como a de Skinner, Piaget, Vygotsky e Krashen; enfocam-se os fatores individuais que influenciam o processo de aprendizagem tais como a motivação, as estratégias e estilos de aprendizagem, a afetividade, as crenças, entre outras; na última parte, é focado o aluno adulto de línguas estrangeiras e suas características específicas.

O capítulo II reporta-se ao professor e seu papel na aprendizagem. Aborda-se o ato de ensinar e como ele é visto pelo professor, em especial pelo professor de línguas estrangeiras. Também são discutidas as crenças dos professores de segundas línguas; crenças a respeito dos alunos, da aprendizagem, do ensino e, inclusive, as crenças dos professores sobre si mesmos.

O capítulo III trata da metodologia na qual se desenvolveu esta pesquisa. Nele são apresentados os pressupostos metodológicos, tipo de pesquisa, os procedimentos e as

técnicas adotadas na pesquisa, tais como os sujeitos da pesquisa, instrumentos da coleta de dados e procedimentos na coleta dos dados.

O capítulo IV trata da análise e discussão dos dados e relaciona estes dados com as teorizações apresentadas nos capítulos I e II.

Finalmente, o trabalho se encerra com um conjunto de considerações e conclusões sobre as implicações pedagógicas do estudo.

O ALUNO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É preciso ensinar aos homens como se não se ensinasse realmente, propondo-lhes coisas que não sabem como se as tivessem apenas esquecido.

Alejandro Pope (poeta inglês)

Neste capítulo discuto o papel que desempenha o aluno como indivíduo no processo de aprendizagem. Atualmente existem inúmeros estudos e pesquisas sobre a importância das diferenças individuais na aprendizagem da LE. A grande maioria dos autores especializados neste assunto (Arnold, 2000; Gardner, 1985; Girard, 1976; De Grève e Van Passel, 1975; Krashen, 1982; Oxford, 2000; Richards e Lockhart, 1998; Rivers, 1974, 1975; Schumann, 2000; Skehan, 1989; Stanley, 2000; Williams e Burden, 1999) sugere que os professores de segundas línguas devem distinguir e compreender as diferenças individuais significativas de seus alunos, se querem que a aprendizagem seja o mais eficaz possível.

É evidente que os alunos trazem características individuais ao processo de aprendizagem, o que afeta tanto a forma como aprendem como os resultados desse processo. Não obstante, não estão muito claras quais são essas características e como influem no processo de aprendizagem. Um momento de reflexão provavelmente nos trará à mente alguns exemplos aparentemente óbvios, como a idade, o sexo, a personalidade, a aptidão, a inteligência e a motivação, que se consideram características que influem no êxito da aprendizagem de uma LE. Outras características menos evidentes, mas amplamente investigadas, relativas à aprendizagem de idiomas são os estilos e estratégias de aprendizagem, assim como a ansiedade, a afetividade, a disposição para correr riscos.

O objetivo deste capítulo, então, é o de procurar compreender de que maneira estas características individuais afetam a aprendizagem, em especial a aprendizagem de idiomas.

Para melhor explicar e entender como o aluno aprende, julgou-se necessário rever as principais teorias de aprendizagem, que serão discutidas no decorrer dos tópicos apresentados.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO SABER E AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Num determinado momento da história da educação, acreditava-se que o aluno seria um ser passivo a qual os conhecimentos formalizados eram revelados progressivamente e cuja qualidade essencial seria a de ser alguém “receptivo”, “atento”, “disposto a escutar”. No entanto, numa perspectiva mais atualizada, supõe-se que antes da intervenção didática, antes mesmo de o professor começar a apresentação de um determinado conteúdo lingüístico, o aluno já tem dele uma idéia. Nas palavras de MEIRIEU (1998, p.58): “só entro em contato com as coisas, porque crio vínculo com elas e esse vínculo é precisamente constituído pela idéia que delas tenho, pelo projeto e pelas informações que já tinha sobre elas.” Poderia, então, afirmar-se que o aluno não passa da simples ignorância ao conhecimento de determinado conteúdo. Ele vai de uma representação presente à outra mais elaborada que contenha um poder explicativo maior e, a partir disto, estabelece um conflito entre as duas representações, reorganizando a antiga para integrar os elementos trazidos pela nova. Este conflito é, na maioria das vezes, expresso exteriormente por intermédio de uma discordância com um colega, com o professor ou com o material didático. Não basta, portanto, dizer a um aluno que ele está errado, é preciso que ele interiorize essa constatação, é preciso colocá-lo em situação de experimentá-la pessoalmente, pois só assim esse conflito será desencadeador de novos conhecimentos. Sobre esta afirmação, é importante salientar os conceitos piagetianos de *assimilação* e *acomodação* que são abordados no tópico 1.1.2.

Pode-se resumir, de certa forma, o exposto anteriormente, citando uma reflexão de MEIRIEU (Op. cit., p. 81): “Pode-se encontrar prazer na dificuldade, no trabalho com a complexidade cujas chaves são lentamente descobertas. E é justamente o aluno capaz desse prazer que terá êxito na escola.”

No entanto, surge um questionamento para o educador: Como fazer da construção do saber um desafio motivador para construir o novo saber? “Comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.” (MEIRIEU, Op. cit., p. 92).

Acreditamos, muitas vezes, estar prestando serviço ao outro, em suas aprendizagens, quando a ele revelamos o “segredo”. Nós mesmos, quando aprendemos, deparamo-nos com o que definimos por dificuldades (dificuldades aqui seria a busca da informação ou solução). Em nosso pensamento, teríamos chegado ao saber mais depressa, se elas nos tivessem sido fornecidas sem que precisássemos procurá-las; acreditamos,

então, estar favorecendo alguém, quando lhe privamos esse tempo de busca, dando-lhe aquilo que deveria encontrar sozinho.

Para MEIRIEU (1998), na área da Pedagogia é preciso dizer muito sem, no entanto, dizer tudo. É preciso colocar o aluno em uma “situação-problema”¹ acessível e ao mesmo tempo difícil, que ele possa dominar aos poucos, sem explorá-la de uma só vez, nem dispor da solução antecipadamente. É no momento em que o aluno tem o sentimento de que pode conseguir, em que entrevê uma hipótese, mas ainda não consegue atingi-la e resta algo a fazer, que inicia sua ação, inicia sua ação para penetrar o “segredo”.

Stephen Kanitz, em artigo na revista *Veja* (04.08.04), afirma que o primeiro passo para aprender a pensar é aprender a observar, pois, segundo sua opinião, quase metade das grandes descobertas científicas surgiu não da lógica, do raciocínio ou do uso de teoria, mas da simples observação. Quem quer ter uma visão independente do mundo deve aprender a observar e assim poderá ter idéias novas, ser criativo e inovador, estando no caminho certo para começar a pensar e, a partir daí, a agir. Reportando-se a Piaget: para sair do desconforto, do desequilíbrio do não saber, para a equilibração do conhecimento (ver tópico 1.1.2).

Se pedíssemos aos professores que destacassem os fatores que mais influem na aprendizagem, a motivação estaria provavelmente entre os primeiros da lista. Parece que o mais sensato é pensar que a aprendizagem ocorre com maior probabilidade quando *queremos* aprender. O conceito de motivação está composto de muitos fatores distintos e sobrepostos tais como o interesse, a curiosidade ou o desejo de resultado. Estes por sua vez serão diferentes segundo as diferentes situações e circunstâncias, e também serão objeto de várias influências externas como, por exemplo, os pais, os professores, os colegas e as avaliações. Desta maneira, qualquer discussão em torno da motivação é inevitavelmente complexa.

Nas próximas páginas, desenvolvemos os principais aspectos de algumas das teorias de aprendizagem que a literatura nos apresenta, para posteriormente verificarmos as diferentes filiações de nossos alunos/sujeitos desta pesquisa.

¹ Situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa.

1.1.1 O behaviorismo

O behaviorismo é um enfoque psicológico que tem suas raízes no positivismo² e exerceu uma profunda influência no campo de ensino de idiomas em todo o mundo. A maioria dos primeiros trabalhos realizados neste campo esteve baseada na conduta de animais no laboratório, sendo comum os psicólogos tentarem explicar a motivação em função da conduta que manifestavam os animais para satisfazer suas necessidades biológicas básicas, o reforço que se dava a essa conduta quando se satisfaziam as ditas necessidades e a extensão deste reforço a outros acontecimentos e atividades que ocorriam ao mesmo tempo. Desta maneira, a motivação humana para aprender qualquer coisa concreta se explicava em função das necessidades biológicas que se satisfaziam durante os primeiros anos de aprendizagem e o tipo de recompensa ou reforço que se oferecia nas primeiras tentativas de aprender.

Este tipo de enfoque deu lugar ao behaviorismo moderno que põe em evidência o caráter e a programação do sistema de recompensas como sendo a forma mais eficaz de motivar a conduta desejada. Deste modo, um behaviorista teria a tendência de considerar a motivação principalmente em função de forças externas, ou seja, elementos externos ao nosso controle pessoal.

De acordo com WILLIAMS e BURDEN (1999, p.18), o behaviorismo (também conhecido por condutismo) surgiu das idéias dos primeiros teóricos da aprendizagem que tentaram explicar todo tipo de aprendizagem em função de alguma forma de *condicionamento*. O exemplo mais conhecido é o do russo Pavlov, que mostrou com cães e outros animais que uma resposta (por exemplo, a salivação) produzida por um estímulo (por exemplo, o alimento) se podia provocar introduzindo ao mesmo tempo um segundo estímulo (por exemplo, uma sineta). Isto chegou a ser conhecido como a teoria E-R (estímulo-resposta) ou *condicionamento clássico*.

² Visão da psicologia que somente podia aceitar dados empíricos como prova da existência de um fenômeno e que considerava como acientífico tudo o que não se pudesse ver e/ou medir-se.

Parte do problema das teorias dos primeiros behavioristas era que se concentravam quase exclusivamente no caráter dos novos estímulos e na forma em que se podiam alterar para provocar diferentes tipos de respostas. Demonstrou-se, no entanto, que isto tinha um valor limitado na hora de explicar a enorme variedade de ações humanas. Para LANCHEC (1977, p. 17), “No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, ligações do tipo estímulo-resposta têm pouca oportunidade de se produzirem, pois a criança ou o adolescente já têm à sua disposição todo um sistema de referências e um meio de comunicação com o mundo exterior: sua língua materna.”.

Para WILLIAMS e BURDEN (1999, p. 19), geralmente se considera que o fundador do condutismo moderno foi B. F. Skinner, o qual elaborou um sistema de princípios para explicar o comportamento humano em termos estritamente observáveis (Skinner 1957, 1987). Sua primeira premissa consistia também em que a aprendizagem era o resultado de fatores ambientais mais que genéticos. Skinner ampliou a possível aplicação dos princípios do condicionamento introduzindo a noção de *operantes*, ou seja, a gama de condutas que realizavam os organismos ou que eram capazes de realizar. Também destacou a importância que têm os *reforços*. A teoria condutista veio então explicar a aprendizagem em termos de *condicionamento operante*: um indivíduo responde a um estímulo comportando-se de uma forma particular. O que venha a ocorrer posteriormente afetará a probabilidade de que se reproduza essa conduta. Se há um reforço à conduta, quer dizer, se há recompensa ou castigo, então aumentará ou diminuirá a probabilidade de que essa conduta ocorra em uma ocasião posterior. Desta maneira, reforçando a conduta desejada, poder-se-ia aumentar paulatina, e inclusive rapidamente, qualquer gama de condutas.

Para LANCHEC (1977, p. 18), Skinner baseia sua teoria da aprendizagem na idéia de que o reforço exerce a mesma influência sobre o animal e a criança, sendo alimento para o animal ou recompensa verbal para o aluno. Um reforço positivo aumenta a probabilidade de aparecimento da reação procurada, enquanto um reforço negativo não a faz aparecer. O aparecimento da linguagem na criança pode ser assimilado, no início, a esse tipo de aprendizagem: seu desejo de comunicar-se para satisfazer as suas necessidades será reforçado pelo encorajamento dos que a cercam. No entanto, o autor alerta para o fato de que “A linguagem supõe, todavia, a instalação de processos muito complexos que não podem ser assimilados unicamente a reações do tipo estímulo-resposta.”.

Denis GIRARD (1976, p. 116-117) afirma que Skinner, ao contrário de seu mestre Pavlov, não se contentou em experimentar com animais. Pretendeu poder aplicar a sua teoria do condicionamento experimental, sem modificação, ao comportamento do homem e em particular ao seu “comportamento verbal”, isto é, à aquisição da linguagem e ao seu

funcionamento. No que diz respeito ao ambiente escolar, o “reforço” é dado pelas palavras de encorajamento do professor (“Isto mesmo!”, “Muito bem.”, etc.) que a maioria dos educadores tem o hábito de empregar sem que seja necessariamente um adepto do “condicionamento instrumental”. Na opinião do autor, Skinner influenciou profundamente a pedagogia das línguas ao insistir sobre a formação de hábitos. Equivocou-se, no entanto, ao reduzir tudo à sua teoria e ao interessar-se apenas pelo aspecto exterior do “comportamento verbal”. Desprezou a significação e a intenção do sujeito falante assim como a “atividade estruturante” da inteligência humana, que Piaget tratou com relevância. A atitude puramente mecanicista que adotou, devido a uma concepção estreita da psicologia experimental, faz com que a sua teoria da aprendizagem se aplique muito melhor a animais que a seres humanos.

De acordo com WILLIAMS e BURDEN (Op. cit., p. 19-20), o enfoque condutista da aprendizagem foi seguido por muitos professores de idiomas e exerceu uma poderosa influência no desenvolvimento do enfoque audiolingüístico do ensino de línguas estrangeiras. Quando se aplica esta teoria à aprendizagem de idiomas, se considera que a linguagem é um comportamento que deve ser ensinado. Considera-se que a aprendizagem de um idioma supõe a aquisição de um conjunto de hábitos mecânicos apropriados, e se desaprovam os erros, porque reforçam os “maus hábitos”. O papel do professor consiste em desenvolver bons hábitos lingüísticos em seus alunos, tendo como meio principal para atingir este objetivo os exercícios estruturados, a memorização de diálogos ou a repetição em coro de estruturas lingüísticas. As regras são explicadas geralmente quando se praticou bem o elemento lingüístico e se adquiriu o hábito apropriado.

No entanto, ressaltam os autores que o enfoque condutista tem algumas teses que não devem ser ignoradas. Por exemplo, não se deveria ignorar a importância que outorgam Skinner e seus seguidores ao papel que têm os pais e os professores na hora de criar condições apropriadas de aprendizagem e de garantir algumas conseqüências concretas para o comportamento. Neste ponto, afirmam que o enfoque de Skinner se aproxima à visão que o interacionismo social tem da aprendizagem. Além disso, a idéia de que o reforço influencia decididamente na formação da conduta humana é bastante elogiável, como veremos no próximo tópico deste trabalho, embora o tema das recompensas e da retroalimentação seja extremamente complexo.

Talvez a crítica mais severa contra o behaviorismo tenha sido a de que somente se preocupa com a conduta que pode ser observada. Ao tratar-se unicamente com o que pode ser observável, o behaviorismo nega a importância de um elemento fundamental do

processo de aprendizagem: o sentido que os alunos querem dar ao seu mundo e o processo cognitivo ou mental que realizam em seu esforço de aprendizagem.

Quando aprendem um idioma, é evidente que os alunos utilizam um amplo repertório de estratégias mentais para organizar o sistema lingüístico que lhes é apresentado. Com a finalidade de estudar com mais profundidade este aspecto da aprendizagem, vamos discutirlo no próximo tópico sobre a perspectiva do construtivismo.

1.1.2 O construtivismo

Como reação ao behaviorismo (teoria que afirma que toda a aprendizagem é uma forma de condicionamento), surge a corrente cognitiva ou cognitivismo. De acordo com a reportagem de Ana Lagôa, na revista Nova Escola de junho de 1994, uma das correntes mais fortes do cognitivismo é o Construtivismo, cujo principal representante é Jean Piaget (1896-1980). Para este pesquisador suíço, que descobriu a possibilidade de trabalhar a partir do erro, todo conhecimento é construído através de um processo contínuo de fazer e refazer. Nesse processo, o conhecimento seguinte é sempre mais sofisticado que o anterior e depende dos estímulos do meio ambiente.

WILLIAMS e BURDEN (1999, p.32) também abordam Piaget de forma semelhante. De acordo com estes psicólogos, Piaget considerou o desenvolvimento cognitivo essencialmente como um processo de maturação, no qual interatuam a genética e a experiência. A mente que está em maturação encontra-se constantemente buscando a *equilíbrio*, isto é, um equilíbrio entre o que se conhece e o que se está experimentando nesse momento. Isto se consegue com os processos complementares de *assimilação* e de *acomodação*. De maneira resumida, pode-se dizer que a *assimilação* é o processo pelo qual a nova informação se modifica ou se transforma na mente para poder integrá-la com o que já conhecemos. A *acomodação*, por outro lado, é o processo pelo qual modificamos o que já conhecemos para “acomodar” a nova informação. Funcionando conjuntamente, estes dois processos contribuem para o que Piaget chama de processo central de *adaptação* cognitiva.

WILLIAMS e BURDEN (Ibid.) acreditam que as noções piagetianas de assimilação e de acomodação podem aplicar-se à aprendizagem de idiomas. Quando recebemos novo material lingüístico de entrada, por exemplo, ao escutar uma conversa, temos que modificar o que já conhecemos sobre a língua (acomodação) para “encaixar” a nova informação com nossos conhecimentos já existentes (assimilação). Desta forma, desenvolve-se paulatinamente o conhecimento que temos de como funciona o sistema do novo idioma. Isto tem a ver totalmente com a *teoria da interlíngua* no campo da aquisição de segundas

línguas, a qual sustenta que o conhecimento que o aluno possui da língua vai-se modificando paulatinamente, conforme vai aproximando-se da língua objeto. No entanto, a ênfase dada por Piaget ao desenvolvimento *individual* impediu-lhe de reconhecer o valor que tem o entorno social na aprendizagem. A importância do contexto social na aprendizagem é visto no tópico 1.1.3.

Da teoria de Piaget, conhecida pelo nome de epistemologia genética, partiram as teses construtivistas de nossos dias e as práticas escolares que respeitam o universo do aluno. Ou seja, o aluno é visto “como participante ativo no processo de aprendizagem, capaz de utilizar diversas estratégias mentais de acordo com os objetivos da aprendizagem” (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.13). A ênfase da aprendizagem é colocada no aprendiz.

A revista Nova Escola, em reportagem posterior de Josiane Lopes (agosto de 1996), afirma que a linha pedagógica chamada de Construtivismo é, pois, a concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. É, sobretudo, o nome de uma das três grandes correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve. As outras duas são o empirismo³ e o racionalismo⁴. Por ser o nome do sistema ao qual se filia Piaget, a palavra construtivismo passou a designar também a linha pedagógica inspirada em sua obra.

³ Concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo meio ambiente e não pelo sujeito. Portanto, de fora para dentro. A idéia é que o ser humano não nasce inteligente, mas é passivamente submetido às forças do meio que provocam suas reações. As reações satisfatórias são incorporadas e as insatisfatórias tendem a ser eliminadas. Assim, o desenvolvimento intelectual pode ser totalmente modelado de fora, pois a força que o determina se encontra nos estímulos externos e não no indivíduo.

⁴ Concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo indivíduo e não pelo meio. Portanto, de dentro para fora. A idéia é que o ser humano já nasce com a inteligência pré-moldada. A lógica, por exemplo, seria uma capacidade inata do homem. À medida que o ser humano amadurece, ele vai reorganizando sua inteligência pelas percepções que tem da realidade. Essas percepções dependem de capacidades que são inerentes ao indivíduo e não dos estímulos externos.

Do ponto de vista cognitivo, a escolha é um fator de vital importância, ou seja, as pessoas realizam escolhas a respeito da forma como se comportam, aprendem. Portanto, controlam suas ações (pode-se aqui ilustrar que esta noção de que o ser humano é dono 'absoluto' de suas ações, ou seja, que é fundamentalmente um ser estratégico, advém da concepção cartesiana e iluminista de ser humano). Isto supõe um notável contraste com a perspectiva behaviorista que considera que nossas ações estão à mercê de forças externas tais como as recompensas. Para realizar uma escolha sólida, temos que ser conscientes das prováveis conseqüências do que decidimos fazer. Isto nos permite estabelecer metas com independência, e então decidimos atuar de forma concreta com o fim de conseguir estas metas. WILLIAMS e BURDEN (1999, p.127) acreditam, no entanto, que "existem limitações na adoção de um enfoque meramente cognitivo, já que este não leva em conta a influência dos fatores afetivos, das emoções ou dos contextos sociais."; aspectos considerados por estes dois psicólogos importantes na aprendizagem. Portanto, tentar-se-á ampliar este tema no tópico seguinte em que apresentamos a perspectiva Vygotskiana de aprender.

1.1.3 O socioconstrutivismo

O socioconstrutivismo ou também conhecido como a teoria interacionista (interacionismo) vê o conhecimento primeiro presente no social, passando a ser aprendido pelo indivíduo através da interação. A linguagem está no meio ambiente que nos cerca, mas precisa ser por nós compreendida e reelaborada.

De acordo com a reportagem de Josiane Lopes, na revista Nova Escola de dezembro de 1996, o principal teórico da corrente interacionista é o psicólogo russo Lev. S. Vygotsky. Para ele, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano, ou seja, "na ausência do outro, o homem não se constrói homem". É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Segundo Vygotsky, a criança nasce dotada apenas de *funções psicológicas elementares* como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em *funções psicológicas superiores*, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem.

Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. Com um detalhe importantíssimo: as informações nunca são absorvidas diretamente do meio.

Estas informações são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas que rodeiam a criança, carregando significados sociais e históricos. Isso não significa que o indivíduo seja como um espelho, apenas refletindo o que aprende, pois as informações intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna, e é isso que caracterizará a individualidade. Por isso a linguagem é duplamente importante para Vygotsky, pois, além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico.

Em resumo, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores. Segundo WILIAMS e BURDEN (1999, p.49), o termo mediação é usado pelos socioconstrutivistas para referir-se ao papel desempenhado por outras pessoas significativas na vida dos alunos, que melhoram sua aprendizagem selecionando e configurando as experiências de aprendizagem que lhes são apresentadas. O segredo da aprendizagem eficaz reside principalmente no caráter da interação social que se produz entre duas ou mais pessoas que têm níveis diferentes de destrezas e de conhecimentos. A função que desempenha o que tem maiores conhecimentos, habitualmente os pais ou o professor, mas muito freqüentemente um companheiro, é a de encontrar formas de ajudar o outro a aprender. Concretamente, isso supõe ajudar os alunos a passar ao grau seguinte de conhecimento ou compreensão e superá-lo. Esta pessoa importante para a aprendizagem do aluno é conhecida como *mediador*. Trabalhar junto a outra pessoa, seja um adulto ou um companheiro mais competente, em um nível imediatamente superior ao das capacidades do aluno, é a melhor forma de fazer com que o aluno passe ao nível seguinte (esta afirmação tem a ver com o conceito mais conhecido de Vygotsky chamado ZDP, que será visto mais adiante neste tópico).

RICHARDS e LOCKHART também abordam a questão da interação citando Ellis, 1985.

Uma idéia comum que está subjacente em diferentes métodos de ensino de línguas é que a aprendizagem de idiomas é um processo sumamente interativo. No ensino se dedica muito tempo à interação entre professor e alunos e à interação entre os próprios alunos. Acredita-se que a qualidade desta interação tem uma influência considerável na aprendizagem.
(RICHARDS e LOCKHART, 1998, p. 128) ⁵

⁵ Como esta, todas as citações em língua espanhola deste texto serão traduzidas pela pesquisadora, com o objetivo de facilitar a leitura do mesmo.

Mas por que o nome socioconstrutivismo? De acordo com a mesma reportagem (Nova Escola, dez. 1996), esse termo, ou como preferem alguns especialistas, sociointeracionismo, é usado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygotsky e o construtivismo de Jean Piaget. Ambos são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual, ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Os dois se opõem à teoria empirista, para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo, quanto à concepção racionalista, que parte do princípio de que já nascemos com a inteligência pré-formada.

Para o ser humano, segundo Vygotsky, o meio é sempre revestido de significados culturais. Por exemplo, o objeto armário (meio) não tem sentido em si. Só tem o sentido (cultural) que lhe damos, como ser útil ou inútil, valioso ou não, rústico ou sofisticado e assim por diante. E os significados culturais só são aprendidos com a participação dos mediadores. O fator cultural, básico para Vygotsky, e pouco enfatizado por Piaget, é a diferença central entre os dois teóricos construtivistas. Ambos divergem também quanto à seqüência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento mental. Para Vygotsky, é o primeiro que gera o segundo. Em suas palavras, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis.” Piaget, ao contrário, defende que é o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais que nos torna capazes de aprender. Ricardo BAQUERO (1998, p. 66) nos informa que estas objeções às proposições de Piaget foram de alguma maneira “respondidas” pelo próprio Piaget ao escrever o prólogo da edição inglesa de *Pensamento e Linguagem*, sendo que Vygotsky já havia falecido. Essa resposta se encontra como epílogo da edição argentina do mesmo texto (cf. Vygotsky, 1986a).

Afirma BAQUERO (Op. cit., p.62) que Vygotsky estabeleceu uma distinção de importância entre o *sentido* e o *significado* de uma palavra. O primeiro alude à série de conotações que um termo possui para um sujeito, de acordo com seu próprio repertório de experiências; o sentido de uma palavra é instável, dinâmico, mutante de acordo com os contextos em que o termo em questão se situe. O significado de um termo representará sua “zona mais estável”, na medida em que alude a seu uso convencional; o significado remete a uma espécie de definição mais ou menos expressa ou convencionalizada.

Nas palavras de Vygotsky:

Para Pauhlan o sentido da palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. Portanto, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos.
(VYGOTSKY, 1982, p. 333)

VYGOTSKY (Op. cit., p.333) utiliza a fábula de Krylov “A cigarra e a formiga” para exemplificar a diferença entre o significado e o sentido da palavra. A palavra “dance” com a qual termina a fábula tem um significado bem definido e constante em qualquer contexto em que apareça. Mas no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo muito mais amplo: “divirta-se”, mas também “morra”. Esse enriquecimento do significado da palavra com o acréscimo de sentido procedente do contexto é o princípio essencial da dinâmica dos significados e da palavra. A palavra está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar mais ou menos aquilo que significa isoladamente e fora do contexto: mais, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. “A palavra é uma fonte inesgotável de novos problemas, seu sentido nunca está acabado. Definitivamente, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade.” (Ibid., p.334).

Portanto, de acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. A linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Conforme BAQUERO (1998, p. 97), a categoria central em que se basearam, ou sobre a qual giraram diversas tentativas referentes à análise das práticas educativas ou ao planejamento de estratégias de ensino foi, sem dúvida, a de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. É também sobre a ampla e muitas vezes superficial difusão de seu enunciado que se arriscaram posturas pedagógicas “vygotskianas” ou tentativas de decifrar as situações mais diversas de ensino sobre sua chave aparentemente simples.

Na versão mais difundida de sua formulação original na obra de Vygotsky, a ZDP é referida como:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz.
(VYGOTSKY, 1988, p. 133 Apud BAQUERO, 1998, p.97)

Ricardo SCHÜTZ afirma que a ZDP representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma “zona de desenvolvimento auto-suficiente” que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa, e a “zona de desenvolvimento proximal” que abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém de forma não-intrusiva para assistir e orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

A idéia de zona de desenvolvimento proximal é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. De acordo com Vygotsky, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Portanto, no caso do aprendizado de línguas, a autenticidade do ambiente e o grau de afinidade entre seus integrantes são elementos essenciais para que o aprendiz sinta-se parte desse ambiente. No entanto, tais características, muitas vezes, não estão presentes em salas de aula convencionais.

Em 1985, o norte-americano Stephen Krashen (ver 1.1.4) estabelece uma clara distinção entre estudo formal e assimilação natural de idiomas, entre afirmações acumuladas e habilidades desenvolvidas, redefinindo os rumos do ensino de línguas. Em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982, Krashen define os conceitos de aprendizagem de línguas e aquisição de línguas, e conclui que proficiência em língua estrangeira não é resultado de acúmulo de informações e conhecimento a respeito de regras gramaticais. Leva-nos à conclusão de que línguas são difíceis de serem *ensinadas*, mas serão *aprendidas* se houver o ambiente apropriado, uma vez que o aprendizado de um idioma se dá pela assimilação subconsciente de seus elementos, como pronúncia, vocabulário e gramática, em contextos sociais. Krashen aponta para a conclusão de que o ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos eletrônicos e tecnologia, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente voltadas aos interesses e necessidades de cada grupo e de cada aluno, que funciona não necessariamente dentro de uma sala de aula, que enfatiza o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, e que dissocia as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal-psicológico. Segundo SCHÜTZ, é o que pode-se chamar de “ensino de línguas efetivo”.

O ensino de língua efetivo é aquele que, ou leva o aluno ao exterior, ou busca proporcionar ao aluno uma experiência muito parecida com aquela que a pessoa tem ao conviver em meio à cultura estrangeira, sem viajar; é aquele que proporciona uma experiência de convívio multicultural num clima de descontração e amizade, e não naquele que submete o aluno a um pacote didático pré-determinado; é aquele que possibilita ao aluno encontrar o meio ideal para construir seu próprio aprendizado, adequado a seu ritmo e modelado de acordo com seus interesses.

O próximo tópico apresentará de forma mais explicativa as hipóteses de Krashen relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.1.4 A proposta de aprendizagem de Krashen

O trabalho de Krashen foi importante para o estudo da aquisição de línguas estrangeiras para adultos. Nele priorizam-se a comunicação e a compreensão desvinculadas da reflexão consciente da gramática, e os fatores ambientais e afetivos tornam-se relevantes para o sucesso ou não de quem está adquirindo ou aprendendo uma segunda língua.

Para Krashen, os processos de aquisição e de aprendizagem são diferentes⁶. O adulto adquire/aprende uma língua estrangeira através de dois processos independentes: a aquisição inconsciente da linguagem e/ou a aprendizagem consciente do sistema lingüístico meta. A aquisição é um processo inconsciente desencadeado por um impulso vital e inevitável: a necessidade de comunicação. O processo de aprendizagem, ao contrário, é consciente, instrucional na maioria das vezes, e supõe o conhecimento de regras, poder falar sobre elas e aplicá-las na prática da língua.

A aquisição é a forma “natural”, similar ao desenvolvimento da primeira língua nas crianças. A aquisição refere-se a um processo inconsciente que promove o desenvolvimento natural do conhecimento lingüístico mediante a compreensão da língua e seu uso para a comunicação de significados. A aprendizagem, no entanto, refere-se a um processo mediante o qual se desenvolvem de forma consciente as regras sobre a língua. O resultado é o conhecimento explícito das formas da língua e a habilidade para expressar verbalmente este conhecimento. É necessário um ensino formal para que se produza a “aprendizagem”.
(RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 128)

Segundo Lilia CARIONI (1988, p.50), a dificuldade em aprender uma segunda língua contrasta com a facilidade em adquirir a língua materna. Nenhum desses campos foi explorado o suficiente para se ter respostas certas sobre como se processa a aquisição, seja de língua materna ou segunda língua. O famoso “dispositivo de aquisição de linguagem” (LAD- Language Acquisition Device), aceito como provável explicação para a uniformidade com que todos os seres humanos adquirem linguagem, parece não ter sua força aquisitiva depois que o indivíduo ultrapassa a puberdade.

A autora afirma ainda que a hipótese que distingue aquisição de aprendizagem pressupõe que adultos também adquirem uma segunda língua, com uma quase perfeição de nativos da língua, sem nenhum conhecimento consciente das regras da mesma. “... essa hipótese afirma que a aquisição é um processo muito poderoso em adultos, afirmação corroborada por inúmeras observações e estudos de casos (v. Krashen, 82 seções II e IV)”. (CARIONI, Op. cit., p.52).

⁶ Apesar de Krashen ter feito uma distinção importante entre aquisição e aprendizagem, pesquisadores freqüentemente utilizam estes termos como sinônimos. Mesmo neste meu trabalho, às vezes utilizo estes termos de forma indistinta.

Resumidamente, o modelo de Krashen propõe cinco hipóteses (CARIONI, 1988):

1. Distinção entre aprendizagem e aquisição

Aquisição: é um processo que ocorre em nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar de cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua.

Aprendizagem: significa saber regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente.

Em outras palavras, a primeira significa saber “usar” a língua e, a segunda, saber “sobre” a língua. São dois fenômenos diferentes, de origens diferentes, com finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente, mas o último não sendo causa do primeiro.

2. A ordem natural

Krashen afirma que a ordem natural, previsível, em que adquirimos as regras da língua materna também tem a sua contrapartida na aquisição da segunda língua. Essa ordem natural parece não ser determinada pela simplicidade da regra que está sendo adquirida e parece não corresponder à ordem em que as regras gramaticais são ensinadas em aulas de língua. Dos estudos feitos em inglês como língua materna e em russo e espanhol, como línguas estrangeiras, deduz-se que a hipótese da ordem natural na aquisição de uma língua é válida e, provavelmente, prediz um fenômeno universal. Há também uma correlação entre ordem de aquisição das regras da língua e o grau de correção no seu uso. O grau de dificuldade é semelhante ao grau de aquisição. Entretanto, embora haja semelhanças, a ordem de aquisição em segunda língua não é a mesma que a da língua materna. Os estudos que determinaram a hipótese de ordem natural relacionam-se na maioria à morfologia, sendo que mesmo Krashen não defende o seguimento da ordem natural para o ensino da segunda língua. Na aquisição da segunda língua, a ordem natural pode ser diferente da observada na aquisição da mesma língua, por falantes nativos.

Para RICHARDS e RODGERS (Op. cit., p. 129) “durante a aquisição, mas não durante a aprendizagem, ocorrem erros de desenvolvimento similares em todos os alunos, independentemente de qual seja sua língua materna”. Isto seria um argumento importante para postular uma ordem na aquisição.

3. A hipótese do *input*; dos insumos

A hipótese do *input* baseia-se em informações do processo da aquisição, principalmente. A aquisição de linguagem se processa de maneira gradual, sendo que algumas formas da língua são adquiridas mais cedo, tais como entonação, plural regular, e outras mais tarde, por exemplo, flexões verbais, concordância, conforme hipótese da ordem natural. Mas para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro é preciso que o *input* esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição, ou seja, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação lingüística um grau além dessa competência, $i + 1$, e o indivíduo, em fase de aquisição, deve ser capaz de entender *input* contendo $i + 1$. A compreensão de mensagens transmitidas através de formas lingüísticas novas, ainda não adquiridas, é que permite o crescimento lingüístico. Essa compreensão é conseguida graças ao contexto de situação em que a comunicação está inserida. O processamento da língua não ocorre isoladamente, mas em conjunção com uma série de outros fatores de ordem emocional, cultural, social que contribuem para a caracterização da língua como instrumento de expressão individual e grupal, facilitando ou inibindo a aquisição.

A força da hipótese do *input* está em que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado ou atento à forma ou estrutura da língua, no “como” dizer e sim no uso que está fazendo dela, no “o que” dizer. Esta é, provavelmente, uma explicação para a falha do ensino da língua centrado na estrutura.

A hipótese do *input* pressupõe que a produção oral, a fluência na fala não pode ser ensinada. Ou o indivíduo se sente apto – e fala, variando o “se sentir apto” de indivíduo para indivíduo, ou ele repete mecanicamente frases e expressões do modelo da língua que lhe é apresentado, sem se comunicar. De acordo com essa hipótese, quanto mais exposição e mais correto for o *input* que o falante receber, melhor será sua produção lingüística. A melhor ou talvez a única maneira de ensinar uma língua a alguém é fornecendo suficiente *input*.

4. O monitor

Enquanto que a hipótese do *input* baseia-se em observações da aquisição, a hipótese do monitor baseia-se na aprendizagem. O conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um fiscal, levando o falante a corrigir-se sempre que ele achar

necessário, para conseguir um máximo de correção desejada. Esse “fiscal” é o monitor. E o monitor, em segunda língua, é fruto da aprendizagem.

Qualquer falante, em qualquer estágio da aquisição, inicia sua comunicação com itens adquiridos, língua “internalizada”, que é responsável pela fluência. O monitor entra com a correção – quando o falante achar que cometeu algum erro, e achar necessário corrigi-lo, mas sempre depois que o enunciado foi produzido pelo sistema adquirido.

Segundo a autora, o estudo sobre a língua, ou aprendizagem, não produz aquisição. A aquisição, pois, não é conseqüência ou fruto da aprendizagem. “Há inúmeros casos, tanto de crianças quanto de adultos, que adquiriram uma segunda língua sem nenhum conhecimento formal da mesma, casos estes que comprovam estar correta esta observação.” (Ibid., p.56).

Krashen postula que o monitor ou “fiscal” só é posto em prática dadas duas condições essenciais: a) foco na forma e b) conhecimento das regras. Isto é, o falante só se corrige se tiver consciência de seu erro e se quiser ou for solicitado a corrigir-se.

De acordo com RICHARDS e RODGERS (1998, p. 128), existem três condições limitadoras ao uso satisfatório do monitor:

1. *Tempo*: deve haver suficiente tempo para que o aluno escolha e aplique uma regra aprendida.
2. *Ênfase na forma*: o falante deve centrar-se na correção ou na forma da produção lingüística.
3. *Conhecimento das regras*: o falante deve conhecer as regras. O monitor funciona melhor quando as regras são simples em um duplo sentido. Devem ser simples de descrever e não devem exigir movimentos e reordenações complicados.

5. O filtro afetivo

A hipótese do filtro afetivo está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua. Esta hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade – pois tendem a buscar mais *input* – e, por apresentarem um filtro afetivo mais fraco ou baixo, o *input* recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. O filtro afetivo explica porque, apesar da exposição a uma grande quantidade de

input, pode-se não atingir um nível de falante nativo, fossilizando-se a língua antes de atingir esse nível.

De acordo com CARIONI (Op. cit., p.57), a hipótese do filtro afetivo implica em que a situação ideal para o ensino é aquela que: 1) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como ansiedade, inibição ou falta de confiança; 2) melhor ativa o maior número de alunos; 3) desenvolve a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de *input*. Conseqüentemente, o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer *input* correto, que pode tornar esse *input* o mais compreensível possível, em condições de mais baixa ansiedade.

De acordo com RICHARDS e RODGERS (1998, p. 130), esta hipótese baseia-se na investigação sobre a aquisição de segundas línguas que identificou três tipos de variáveis afetivas ou atitudinais:

1. *Motivação*: os alunos com uma motivação alta geralmente obtêm melhores resultados.
2. *Confiança em si*: os alunos que confiam em si mesmos e que têm uma boa auto-estima tendem a ter mais êxito.
3. *Ansiedade*: um nível de ansiedade pessoal baixo e um nível de ansiedade de aula baixo facilitam mais a aprendizagem de uma segunda língua.

Para estes autores, se a finalidade é baixar o filtro afetivo, o trabalho do aluno deveria centrar-se mais na comunicação de significados do que nas estruturas; o *input* deveria ser interessante e, portanto, contribuir para criar um ambiente em sala de aula mais descontraído.

Embora Vygotsky e Krashen tenham formações muito distintas, as aplicações de suas teorias ao ensino de línguas estrangeiras apontam para um caminho semelhante.

A hipótese *input do $i+1$* de Krashen aproxima-se, de certa forma, ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo Krashen, o aprendizado ideal ocorre em ambientes de língua e da cultura estrangeira, quando o aluno está exposto a *input* lingüístico de nível imediatamente superior ao seu. Por exemplo, se o aluno estiver num estágio “i”, a assimilação máxima ocorrerá se ele receber *input* inteligível, correspondendo a um nível “i + 1”.

Concluindo esta seção, poderíamos afirmar que a aprendizagem na perspectiva socioconstrutivista gira em torno da premissa de que cada indivíduo está motivado de forma diferente. As pessoas dão um sentido próprio às influências externas que as rodeiam, atuam

segundo sua predisposição interna e utilizam seus atributos pessoais de forma singular. Portanto, os indivíduos se diferenciam no que lhes motiva a aprender um idioma e o que lhes leva seguir tentando até que tenham conseguido um nível de competência que lhes satisfaça. No entanto, a motivação de um indivíduo é também objeto de influências sociais e contextuais. Estas compreendem o conjunto da cultura, o contexto e a situação social, assim como outras pessoas relevantes e as interações individuais com estas pessoas.

Esperamos que a discussão das teorias de aprendizagem forneça um mirante de onde possamos analisar os dizeres dos alunos sobre a sua própria aprendizagem.

1.2 O PAPEL DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO SABER

A partir desta parte de trabalho, apresentam-se as formas de contribuição do aluno para o processo de aprendizagem.

1.2.1 As diferentes variáveis que influenciam a aprendizagem

De acordo com o estudo feito por Maria de L. F. CABRAL (2002), as investigações sobre a aquisição da segunda língua têm mostrado que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira difere do processo de aprendizagem da língua materna, particularmente em contexto formal, no que diz respeito à natureza de alguns dos fatores individuais subjacentes a esse mesmo processo. Isto é, os aprendizes de língua materna geralmente possuem mais conhecimento da sua língua e da sua cultura; normalmente não duvidam da importância da aprendizagem da sua língua e da sua cultura; estão expostos a um maior e mais diversificado *input* lingüístico, uma vez que a língua materna é a língua das relações familiares e sociais, assim como também é a língua na qual ocorre o processo de escolarização; os aprendizes de língua materna – pese a porcentagem de insucesso em língua materna nas escolas brasileiras – têm maior sucesso na aprendizagem da sua língua que os aprendizes de língua estrangeira. Ao contrário do que parece acontecer no processo de aprendizagem da língua estrangeira, o sucesso na aprendizagem da língua materna não é tão influenciado por fatores de natureza pessoal, atitudinal ou motivacional.

De acordo com CABRAL (Ibid.), quando considerado o processo formal de ensino-aprendizagem, uma aula de língua materna é naturalmente diferente de uma aula de língua estrangeira. No entanto, as diferenças estarão mais associadas à diversidade dos contextos criados para o processo de ensino e de aprendizagem, aos fatores individuais que são

levados em conta pelos professores, às abordagens e à metodologia escolhida do que ao desenvolvimento do processo de aprendizagem propriamente dito.

A aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto formal tende a obedecer a objetivos curriculares e a constrangimentos de tempo, não observáveis nos contextos naturais de aquisição. Há também a homogeneidade das fontes de *input* lingüístico – normalmente o professor e os manuais –, assim como os imperativos decorrentes das opções metodológicas dos professores, as quais, mais focalizadas na aprendizagem de aspectos do sistema da língua do que no desenvolvimento da globalidade da competência comunicativa dos alunos (lingüística, mas também discursiva, estratégica, intercultural e de processo), levam a que o processo de aprendizagem e o conseqüente desempenho na LE sejam mais marcados por variações individuais (Bley-Vroman, 1988).

Na verdade, segundo a autora supracitada, parece que os aprendizes de língua estrangeira durante um espaço de tempo aproximadamente igual e em contextos semelhantes, particularmente quando a aprendizagem desta língua ocorre após a adolescência, demonstram variações consideráveis no que diz respeito ao nível de domínio oral e escrito da LE; mostram, também, menos competência metalingüística do que os aprendizes de língua materna; são mais sujeitos aos fenômenos de fossilização lingüística, e estão sujeitos à influência bastante significativa de fatores de natureza atitudinal e motivacional.

CABRAL (Op. cit., p. 209) afirma que os resultados da investigação comparativa sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da primeira e da segunda língua levaram ao crescimento do interesse pelo estudo dos fatores potencialmente responsáveis pelas variações individuais observadas na aprendizagem e no desempenho na segunda língua.

O estudo dos fatores individuais na aprendizagem da segunda língua distingue dois grandes tipos de variáveis (Skehan, 1989). Por um lado, as variáveis de natureza fixa, não controláveis em termos de investigação, como por exemplo, a idade, o sexo, a aptidão lingüística, o estilo cognitivo, a experiência lingüística prévia e o domínio da língua materna e ainda determinadas características de personalidade (nível de auto-estima, ansiedade durante a aprendizagem, extroversão, inibição, capacidade de arriscar, empatia, etc.). Por outro, as variáveis suscetíveis de manipulação no processo investigativo, como por exemplo, fatores associados à atitude face à aprendizagem da língua estrangeira, como crenças e representações, as motivações para a aprendizagem desta língua, assim como os contextos ecológicos subjacentes à situação ensino-aprendizagem, como por exemplo condições físicas da sala de aula, tipos de materiais, recursos pedagógicos, entre outros. No

entanto, cada um desses fatores no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira age em interação constante, sendo por isso difícil concluir sobre as suas eventuais relações de causa e efeito.

Dentre as variáveis que dependem especificamente do aluno, a motivação para aprender parece ter um papel especial. “Quando se compara a situação da criança que adquire a sua primeira língua e a do indivíduo, criança ou adulto, que aprende uma língua estrangeira, está fora de dúvida que a diferença de motivação entra imediatamente em linha de conta, depois do fator idade.” (GIRARD, 1976, p. 44). Sendo assim, parece-nos importante reservar o próximo tópico para discutir este assunto.

1.2.1.1 A motivação na aprendizagem de idiomas

Segundo WILLIAMS e BURDEN (Op. cit., p.123), a aprendizagem de um idioma implica muito mais do que a simples aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica uma alteração da auto-imagem, a adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, produzindo um importante impacto na natureza social do aluno. A aprendizagem de idiomas se vê afetada pela globalidade composta pela situação social, o contexto e a cultura em que tem lugar a aprendizagem. Sendo assim, observamos que vários modelos de aprendizagem de idiomas são de caráter sócio-psicológico.

Estes autores (Ibid., p. 124) acreditam que um dos modelos mais influentes desta escola é o modelo *socioeducativo* de Gardner (1985) para a aprendizagem de idiomas. Este modelo inclui as crenças culturais do aluno, suas atitudes face à situação de aprendizagem, sua capacidade integradora e sua *motivação*. Gardner destaca que o fator principal do modelo é a motivação. Define esta como uma combinação do esforço e do desejo de conseguir o objetivo de aprender o idioma e das atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da língua.

A motivação, no sentido amplo, pode ser extrínseca ou intrínseca. No caso da aprendizagem de idiomas, um exemplo de motivação extrínseca seria conseguir uma boa nota ou obter recompensas econômicas e/ou de ascensão social. A motivação intrínseca pode ser exemplificada quando o aluno tem interesse e prazer pela aprendizagem, e o motivo para realizar a atividade reside dentro da atividade mesma. Para WILLIAMS e BURDEN (Op. cit., p.131) “...muitas de nossas ações estão provocadas provavelmente por uma mescla de motivações tanto intrínsecas como extrínsecas”.

Consideram, ainda, WILLIAMS e BURDEN (1999), que os indivíduos costumam aprender aquilo que acreditam que vale a pena aprender, mas isto também difere de uma pessoa para outra. Algumas pessoas consideram que aprender um idioma é algo de grande valia; outras não o valorizam tanto assim. Em um nível mais concreto, alguns estudantes de idiomas podem crer que é importante desenvolver um amplo vocabulário, enquanto que outros podem considerar que é mais valioso aprender um vocabulário técnico mais reduzido. Para alguns, a ênfase recairá na qualidade de sua pronúncia, enquanto que outros terão como prioridade conseguir ser fluentes em uma conversação, mesmo que não tenham uma boa pronúncia. A menos que os professores tenham um sólido conhecimento do que seus alunos consideram importante e significativo, não terão toda a informação necessária para fazer com que suas aulas sejam verdadeiramente motivadoras.

DE GRÈVE e VAN PASSEL (1975, p.129-130) informam que efetivamente algumas experiências permitem constatar até que ponto se pode suscitar a motivação dos alunos com uma aula e com um programa que levam em conta não só progressos lingüísticos a realizar, mas também as necessidades psicológicas dos alunos a que se destinam. O desenvolvimento dos conhecimentos e a consciência dos progressos obtidos criam ou estimulam a motivação, sendo importante que forcemos esta consciência no aluno, fazendo-o sentir o mais cedo possível que está fazendo progressos em sua aprendizagem.

A aprendizagem está intimamente relacionada com o sentimento que têm as pessoas sobre si mesmas. O autoconceito do indivíduo exerce uma notável influência sobre a forma que adota em seu aprender. Se a pessoa tem um autoconceito negativo como estudante de idiomas, é possível que tenha um sentimento de vergonha quando utilizar o idioma, e evite situações de risco, protelando o uso do idioma em suas conversações. Se os indivíduos têm um sentimento positivo de si mesmos, é possível que se proponham metas mais otimistas que impliquem situações que suponham risco e que busquem ocasiões para praticar o idioma.

Assim como a motivação, as estratégias utilizadas pelos alunos para atingir a aprendizagem é algo importante a ser discutido, aspecto que também pode ser encontrado como fator importante na aprendizagem segundo os sujeitos estudados.

1.2.1.2 As estratégias de aprendizagem

Como já exposto anteriormente, a motivação influi na aprendizagem de forma significativa. Também se afirmou que os alunos contribuem para a situação de aprendizagem com suas características individuais, sua personalidade, seus atributos, seus

interesses e com a percepção que têm de si mesmos. Nesta parte do trabalho, busca-se examinar como utilizam os alunos suas destrezas, seus conhecimentos existentes e seus atributos pessoais no processo de aprendizagem, ou seja, saber **como** os alunos organizam-se para aprender algo, as habilidades e as estratégias que utilizam e o processo que seguem para dar sentido à sua aprendizagem.

Observa-se que os alunos não são passivos no que diz respeito a sua aprendizagem, pelo contrário, aplicam-se ativamente para dar sentido às tarefas ou problemas que enfrentam com a finalidade de aprender. Quando realizam uma tarefa de aprendizagem, os alunos têm vários recursos à sua disposição e fazem uso deles de diferentes formas. Na verdade, empregam uma variedade de estratégias que lhes ajuda a aprender, tais como: a mente (estratégias cognitivas), os sentimentos, habilidades sociais e comunicativas. RICHARDS e LOCKHART (1998, p.63) discutem a contribuição de Oxford (1990:8) sobre este assunto. Esta autora define as estratégias de aprendizagem como “ações específicas empreendidas pelo aluno a fim de conseguir que sua aprendizagem seja mais fácil, mais rápida, mais divertida, mais auto-regulada e mais transferível para situações novas.”.

Cada uma destas opções ou estratégias tem vantagens e desvantagens concretas, e o uso de uma estratégia apropriada pode incrementar as possibilidades de fazer bem uma tarefa de aprendizagem. “Um aspecto importante do ensino é incrementar a consciência do aluno e seu manejo de estratégias de aprendizagem eficazes e desaconselhar o uso das ineficazes.” (RICHARDS e LOCKHART, Op. cit., p.63).

Nos últimos vinte anos foi realizada uma quantidade crescente de estudos sobre as estratégias de aprendizagem de idiomas. Estes trabalhos, que foram de caráter descritivo principalmente, tratam de investigar de que maneira os indivíduos realizam a tarefa de aprender e tentam descobrir se as estratégias utilizadas pelos alunos são as mais eficazes. Como exemplos de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, podem-se citar como exemplos repetir palavras, escutar atentamente a fim de distinguir palavras, tentar deduzir as regras do idioma formando hipóteses sobre o seu funcionamento, testar estas hipóteses para ver se servem, adivinhar os significados de palavras desconhecidas, utilizar os conhecimentos das regras do idioma para tentar fazer frases novas, pensar antes de falar, praticar individualmente os sons do idioma, pedir ajuda a alguém com maiores conhecimentos, escutar a si mesmo, entre muitas outras estratégias que as pessoas utilizam para tentar ter sucesso na complexa tarefa de aprender um idioma. Muitas dessas estratégias são utilizadas de forma consciente, mas outras acontecem de forma inconsciente.

Algumas se usam *conscientemente*, ou seja, tomamos a decisão consciente e deliberada de fazer algo que nos ajude a aprender, mas também podemos utilizar estratégias *inconscientemente*. Às vezes se pode observar uma estratégia, como quando repetimos palavras em voz alta, e outras vezes não se pode observar, como quando tentamos deduzir as regras em nossa mente. Na verdade, as estratégias de aprendizagem são sumamente difíceis de observar. (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.153).

Pode-se dizer que as estratégias são intencionais e estão orientadas a uma meta. Assim, por exemplo, adivinhar o significado de uma palavra ou fazer uma leitura global de um texto são habilidades, mas o aluno tem que ser capaz de utilizá-las de maneira intencional quando seja preciso.

1.2.1.2.1 Estratégias de aprendizagem de idiomas

Na bibliografia sobre estratégias de aprendizagem se faz uma distinção prática entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Entende-se por estratégias cognitivas os processos mentais que se relacionam diretamente com o processamento da informação com a finalidade de aprender, isto é, resumir, armazenar, recuperar e utilizar a informação. As estratégias metacognitivas incluem a consciência do que se está fazendo e as estratégias que estão sendo utilizadas, assim como o conhecimento do processo real da aprendizagem. O indivíduo conhece o funcionamento do próprio conhecimento, sendo capaz de administrar e regular conscientemente o emprego de estratégias apropriadas para diferentes situações.

A aprendizagem de idiomas, devido ao seu caráter social e comunicativo, requer não somente habilidades cognitivas apropriadas, mas também certas habilidades sociais e comunicativas.

WILLIAMS e BURDEN (1999, p.157) citam também as contribuições da teoria de Joan Rubin (1981,1987) sobre as estratégias de aprendizagem. Segundo Rubin, existem estratégias que contribuem diretamente com a aprendizagem e as que contribuem indiretamente com a aprendizagem. Desta maneira, as operações relativas à memorização, à indução de regras, à dedução de significados, às tentativas contribuem diretamente com a aprendizagem de idiomas em nível cognitivo; são os processos mentais por meio dos quais os alunos adquirem um conhecimento do sistema lingüístico. No entanto, existe outro grupo de processos que utilizamos de maneira indireta para aprender uma língua estrangeira com maior eficácia, ao permitirmos um contato mais próximo com a língua objeto. Isto serve para proporcionar-nos uma maior quantidade de material de entrada dessa língua ou maiores oportunidades para testar o idioma com outras pessoas. Exemplos de estratégias indiretas

seriam as seguintes: procurar oportunidades para falar com turistas, ouvir rádio ou escrever a um amigo estrangeiro.

Rubin também sugere que há três tipos principais de estratégias que os alunos utilizam e que podem contribuir direta ou indiretamente com a aprendizagem de idiomas. O primeiro grupo é definido como estratégias de aprendizagem. Estas estratégias contribuem diretamente com o desenvolvimento do sistema lingüístico que o aluno elabora. Supõem tanto estratégias cognitivas como metacognitivas.

Em segundo lugar, estão as estratégias de comunicação que são as quais o aluno utiliza para promover a comunicação com os demais. Estas são especialmente importantes para os estudantes de idiomas, pois ao continuar a comunicação e não abandoná-la, o falante consegue indiretamente maior tempo de contato com o idioma e mais oportunidades para praticá-lo. Desta forma, os alunos podem aumentar o material de entrada lingüístico que processam suas estratégias cognitivas.

A terceira categoria são as estratégias sociais que se referem às atividades que utilizam os alunos para tentar aumentar o tempo de contato com o idioma. Assim como as estratégias de comunicação, contribuem indiretamente com a aprendizagem. Entre as estratégias desta categoria encontram-se o início de conversações na língua estrangeira, a leitura de livros, a assistência a filmes, a audição de músicas.

RICHARDS e LOCKHART (1998, p.64) trazem a contribuição de Oxford (1990).

Para esta autora, há seis tipos gerais de estratégias:

- *Estratégias de memória*: ajudam o aluno a armazenar e a recobrar informação.
- *Estratégias cognitivas*: permitem ao aluno compreender e produzir novas mensagens.
- *Estratégias compensatórias*: permitem aos alunos estabelecer comunicação, apesar das deficiências em seu conhecimento da língua.
- *Estratégias metacognitivas*: permitem ao aluno regular sua própria aprendizagem, através da organização, da planificação e da avaliação.
- *Estratégias afetivas*: ajudam o aluno a controlar suas próprias emoções, atitudes, motivações e valores.
- *Estratégias sociais*: ajudam o aluno a relacionar-se com outras pessoas.

1.2.1.2.2 Outros fatores que influenciam as estratégias de aprendizagem

WILLIAMS e BURDEN (Op. cit., p. 162) destacam ainda que nossos sentimentos influem no uso que fazemos dos processos cognitivos e vice-versa, isto é, existe uma união entre as emoções e a cognição.

Além dos fatores afetivos, a literatura também cita outras variáveis que repercutem nas estratégias de aprendizagem. Trata-se da atitude, da motivação, da idade, da personalidade, do sexo, do estilo geral de aprendizagem, da nacionalidade, da capacidade, do domínio do idioma, do domínio percebido e dos requisitos da tarefa.

A motivação parece guardar maior correlação com o uso de estratégias, e o aumento da motivação e da auto-estima produz uma utilização mais eficaz das estratégias apropriadas e vice-versa. Também é evidente que fatores sociais tais como o grupo sócio-econômico e o meio ambiente influem na forma em que as pessoas utilizam as estratégias, e parece provável que a cultura também tenha seu papel. (OXFORD e NYIKOS. Apud WILLIAMS e BURDEN, Op. cit., p. 162)

Fica, então, a pergunta: As estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas aos aprendizes? Discutiremos isto no próximo tópico, visto que este aspecto da aprendizagem pode ser considerado importante no ponto de vista dos sujeitos deste estudo.

1.2.1.2.3 Aprender a aprender: ensinando estratégias

Podemos começar esta seção com a seguinte pergunta: São adequadas as estratégias que utilizam os alunos que obtêm melhor desempenho lingüístico para poder ensiná-las a todos os alunos?

Vários estudos já foram feitos sobre este tema e as conclusões são as seguintes: os comportamentos definidos como exemplares, no que diz respeito às estratégias de aprendizagem eficazes praticadas pelos alunos com boa performance lingüística no aprendizado de idiomas, parecem estar baseados em modelos culturais que não sejam universais; há também testemunhos que mostram as diferenças de sexo na hora de escolher estratégias, assim como as diferenças pessoais baseadas nas diferentes personalidades e nas preferências de estilo de aprendizagem; alunos que não têm êxito empregam as mesmas estratégias que os que têm êxito. RICHARDS e LOCKHART (1998, p.65) trazem a contribuição da pesquisa feita por Vann e Abraham (1990). Estes pesquisadores investigaram as estratégias utilizadas por alunos de língua medianos em uma variedade de diferentes tarefas e descobriram que o que os caracterizava não era a

falta de estratégias apropriadas, mas a incapacidade para escolher a estratégia adequada para cada tarefa.

Do exposto acima, pode-se chegar à conclusão de que o ensino de estratégias de aprendizagem é algo bastante complexo. Seria uma forma muito simplista supor, portanto, que todos os alunos utilizam, ou a todos se ensina, as mesmas estratégias da mesma maneira.

No entanto, na visão de WILLIAMS e BURDEN (1999), se tomamos a perspectiva construtivista de aprendizagem, veremos que são os indivíduos que constroem seus próprios significados de aprendizagem, dando um sentido pessoal às habilidades e às estratégias que lhes são ensinadas, e a maneira com que o fazem depende das influências que os rodeiam. Resultaria muito mais benéfico ajudar os alunos a descobrirem e desenvolverem as estratégias que para eles são mais significativas e pessoalmente importantes, do que pedir-lhes que utilizem estratégias determinadas, por exemplo, pelo professor. Os indivíduos utilizam determinadas estratégias se têm um sentimento de propriedade ou de escolha referente às estratégias que empregam, se têm claro o motivo de seu uso e se querem completar uma tarefa para alcançar uma meta que identificaram como sendo de grande valia.

O ideal seria que, através da mediação do professor, os alunos adquirissem, paulatinamente, sua autonomia a fim de desenvolverem a habilidade de escolher estratégias com inteligência e de utilizá-las de uma maneira centrada e independente.

Como já discutido anteriormente, uma das variáveis no processo de aprendizagem é a afetividade (ver 1.2.1). Desta maneira, acreditamos ser importante aprofundar este assunto, já que este aspecto da aprendizagem poderá servir como auxiliar na interpretação dos dizeres dos sujeitos que são objetos deste estudo.

1.2.1.3 A afetividade na aprendizagem de idiomas

Grande parte dos profissionais que se dedicam ao ensino de língua estrangeira considera importante a comunicação de mensagens positivas em sala de aula com a finalidade de melhorar a auto-estima dos alunos, pois as crenças que eles têm a respeito de suas capacidades exercem uma forte influência em seu rendimento. Acreditam também que deve estudar-se com muito cuidado o tratamento que se dá aos erros, com o objetivo de manter um ambiente descontraído que não intimide os alunos na hora de falar. “A correção dos erros com severidade, o temor ao ridículo e o controle incômodo dos erros diante dos

demais são algumas das interações mais importantes que ocorrem entre professor e aluno relativas à ansiedade.” (OXFORD, 2000, p.84).

Na verdade, os exemplos acima servem para iniciar uma discussão importante sobre o papel da afetividade na aprendizagem, em particular na aprendizagem de idiomas. Neste contexto, a afetividade se considerará, em sentido amplo, como os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou das atitudes que condicionam a conduta. É importante destacar que a dimensão afetiva da aprendizagem não se opõe à cognitiva; quando ambas são utilizadas juntas, o processo de aprendizagem pode-se construir com bases mais firmes.

De acordo com Jane ARNOLD e H. Douglas BROWN (2000, p.20), com a devida atenção aos aspectos afetivos, pode-se conseguir uma maior eficácia na aprendizagem de idiomas. Afirmam ainda que, quando tratamos com a dimensão afetiva dos alunos de idiomas, devemos preocupar-nos não só em solucionar problemas originados pelas emoções negativas, mas, principalmente, criar e utilizar emoções mais positivas e facilitadoras.

A presença de emoções excessivamente negativas como a ansiedade, o temor, a tensão, a ira ou a depressão pode pôr em perigo o potencial de aprendizagem. “As técnicas mais inovadoras e os materiais mais atrativos podem resultar inadequados, ou até inúteis, devido às reações afetivas negativas que podem acompanhar o processo de aprendizagem de idiomas.” (ARNOLD e BROWN, Op. cit., p. 20).

Por outro lado, ao estimular diferentes fatores emocionais positivos como a auto-estima, a empatia ou a motivação, facilita-se extraordinariamente o processo de aprendizagem de idiomas. Infelizmente, se pararmos para refletir, pode-se chegar à conclusão de que em muitas situações se presta mais atenção às emoções negativas.

Para podermos trabalhar melhor a dimensão afetiva da aprendizagem, faz-se necessário um maior conhecimento sobre os fatores individuais que influenciam a aprendizagem, em especial a aprendizagem de idiomas.

Apesar de a aprendizagem de um idioma e do uso que se faz dele serem fundamentalmente atividades interativas que dependem dos tipos variados de relação que se adotam com os demais e com a cultura como um todo, o processo de aquisição de uma segunda língua se vê muito influído pelas características individuais da personalidade do aluno. Como já dito anteriormente, a forma que temos de ver a nós mesmos e de considerar nossas capacidades pode facilitar nossa aprendizagem, mas também pode ser uma maneira de obstruí-la. Portanto, os fatores intrínsecos ao aluno exercem uma influência

fundamentalmente positiva ou negativa, apesar de que possa haver uma mescla de vantagens e inconvenientes nos mesmos.

“Deve-se destacar que as diversas emoções que afetam a aprendizagem de idiomas encontram-se entrelaçadas e estreitamente ligadas de forma que se torna impossível isolar completamente a influência de qualquer delas.” (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 26).

Apontam ARNOLD e BROWN, (Ibid.), alguns fatores que têm uma importância especial para a aprendizagem de segundas línguas. São eles:

A ansiedade: A ansiedade é possivelmente o fator afetivo que obstrui com maior força o processo de aprendizagem. Está associada a sentimentos negativos tais como o desassossego, a frustração, a insegurança, o medo e a tensão. Existem poucas disciplinas no currículo, talvez nenhuma, que sejam tão propensas à ansiedade como a aprendizagem de línguas estrangeiras e de segundas línguas. A tentativa de expressar-se diante dos demais com um veículo lingüístico instável supõe uma grande quantidade de vulnerabilidade. A ansiedade provoca estados nervosos e de temor, o que contribui para um rendimento pobre; isto, por sua vez, produz maior ansiedade e um rendimento ainda pior.

Rebecca L. OXFORD (2000, p.79) afirma que, em condições normais, a presença de ansiedade no uso da linguagem diminui com o tempo, mas não é necessariamente com todos os alunos que isso ocorre. Se as situações se repetem e os alunos associam a ansiedade com a situação de uso da língua, a ansiedade torna-se uma característica. (Gardner e MacIntyre, 1993). “Quando a ansiedade torna-se característica permanente, pode ter efeitos generalizados na aprendizagem de idiomas e na atuação na língua.” (Ibid.).

A inibição: Quando éramos crianças, cometíamos erros durante a aprendizagem da língua materna, e não podemos evitar cometê-los ao estudar um segundo idioma quando somos adolescentes ou adultos. No entanto, quando crianças, não estávamos inibidos e desse modo podíamos participar livremente da aventura da aprendizagem, arriscando-nos, se necessário. As inibições são produzidas quando as crianças aprendem a identificar pouco a pouco um “eu” diferente aos demais e, então, começam a se formar suas características afetivas. Quando há uma maior tomada de consciência, aparece a necessidade de proteger um ego frágil, evitando, se necessário, tudo o que puder ameaçar o “eu”. Uma crítica severa e palavras humilhantes podem debilitar enormemente o ego e, quanto mais fraco é o ego, mais altos são os muros da inibição. Depois da puberdade, os alunos de uma segunda língua freqüentemente mostram inibições ao pronunciar o idioma ou ao tentar utilizá-lo em situações de comunicação; percebem que os outros exercem seus “eus” críticos e inclusive os julgam, principalmente quando cometem um erro num segundo idioma.

Extroversão – Introversão: Às vezes, estabelece-se uma conexão errônea entre inibição e introversão. Os extrovertidos normalmente são qualificados como pessoas sociáveis e falantes que, portanto, aprendem melhor os idiomas, pois são mais dados a participarem em aula e a buscarem oportunidades para praticarem. No entanto, os introvertidos, conseqüentemente, poderiam ser considerados menos dotados para a aprendizagem de idiomas, já que são muito reservados e têm um autocontrole excessivo. Os introvertidos podem ter uma forte personalidade interior e podem demonstrar uma grande empatia, ambas qualidades úteis para a aprendizagem de idiomas. Portanto, não têm necessariamente grandes barreiras de ego, características da inibição.

O atual estado da investigação neste campo não nos permite extrair sólidas conclusões a respeito de qual das duas, a extroversão ou a introversão, está diretamente relacionada com o êxito na aprendizagem de idiomas. Entretanto, o que está claro é que alguns tipos concretos de atividades de aula são mais apropriados para uma que para outra.

A auto-estima: A auto-estima está relacionada com as inevitáveis avaliações que uma pessoa realiza sobre seu próprio valor. É um requisito fundamental para que as atividades cognitivas e afetivas tenham êxito. Obtemos nossas noções de auto-estima de nossas experiências internas e de nossa relação com o mundo externo. A base do conceito que temos do “eu” é estabelecida na primeira infância. Conforme incorporamos crenças, atitudes e recordações, as novas experiências e idéias se vêem afetadas pela noção previamente existente de quem somos, e por nossa necessidade de proteger esse frágil “eu”. Várias pesquisas indicam que os aspectos cognitivos da aprendizagem se fomentam em um ambiente que promova a auto-estima.

OXFORD (2000, p. 81) ressalta a relação existente entre ansiedade e auto-estima. “Entre os alunos que têm uma maior ansiedade, os que têm uma auto-estima mais alta possivelmente controlem sua ansiedade melhor que os que têm uma baixa auto-estima, dando como resultado um melhor rendimento.” No entanto, afirma também que, assim como a ansiedade, a auto-estima pode ser uma característica pessoal inerente ou um estado (relativo a uma circunstância concreta). Uma pessoa pode sentir-se bem consigo mesma de forma global ou geral, mas ao mesmo tempo experimentar uma baixa auto-estima em uma situação ou contexto concreto.

A motivação: Como quinto fator, ARNOLD e BROWN (2000) apresentam a motivação, aspecto já discutido no item 1.2.1.1. A motivação tem a ver com os motivos do aluno para tentar adquirir a segunda língua, mas o “q” da questão está precisamente em saber o que cria a motivação.

Motivação extrínseca e intrínseca: A motivação extrínseca nasce do desejo de conseguir uma recompensa ou de evitar um castigo; o foco está em algo externo à atividade de aprendizagem. A motivação intrínseca supõe que a experiência de aprendizagem é sua própria recompensa.

Depois de discutir todos estes fatores individuais importantes na aprendizagem de uma LE, poderia ainda surgir uma indagação. Esta se centraria na dúvida de se há métodos mais eficazes para ensinar ou aprender um outro idioma. Este será o tópico de uma próxima discussão.

1.2.1.4 Os fatores neurobiológicos e a aprendizagem de idiomas

Quanto ao ensino de idiomas, desenvolveu-se um grande debate sobre qual método é o mais eficaz. Para tratar deste assunto, será explorado o caráter neurobiológico a este respeito, já que este aspecto do indivíduo pode vir a ser importante no momento de análise das palavras dos sujeitos envolvidos neste estudo.

As crianças parecem ter uma queda por adquirir uma compreensão das inúmeras regras de estrutura lingüística, assim como para aplicá-las ao novo vocabulário e a novos contextos. Provavelmente, se parássemos para observar, perceberíamos a relativa facilidade e velocidade com que as crianças pequenas parecem adquirir sua primeira língua. Pode-se considerar esse fato como uma façanha particularmente notável, dado que “às crianças é oferecido um *input* lingüístico (ou fala, ou sinais) em quantidade e variedade relativamente modestas em relação às estruturas lingüísticas internalizadas altamente sofisticadas que as crianças criam.” (STERNBERG, 2000, p.260).

Algumas indagações são comuns, quando se faz referência a não-nativos que falam um idioma estrangeiro: Por que os falantes não-nativos de um determinado idioma são identificados com relativa facilidade? Por que é freqüente identificar “erros” em suas produções? É normal que depois de crer que utilizamos corretamente determinadas estruturas de uma língua estrangeira, exaustivamente exercitadas e explicadas, voltemos a ter produções com os mesmos erros anteriores ao ensino sistematizado?

No que diz respeito à aquisição de uma segunda língua, alguns pesquisadores sugerem que o domínio semelhante ao dos nativos de alguns aspectos de um idioma estrangeiro raramente é adquirido após a adolescência. O mecanismo de fossilização pode ser uma das respostas às perguntas que todos que estudam ou ensinam línguas estrangeiras fazem: Por que alguns erros persistem?

Segundo SELINKER (1972), a fossilização é um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar na sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas lingüísticos de sua língua materna em relação a uma dada língua objeto; ela seria uma das marcas da interlíngua. O termo “interlíngua” foi consagrado por Selinker que tinha o objetivo de determinar quais seriam os dados importantes para elaborar uma teoria psicolingüística da aprendizagem de segundas línguas. De acordo com Selinker, existe na mente uma estrutura latente da linguagem, responsável pela aquisição da língua materna e pelo êxito de alguns adultos que aprendem uma L2, e uma estrutura psicológica latente, que é ativada em grande parte dos casos em que um adulto tenta produzir ou entender uma L2, mas não chega a dominar esta segunda língua como um nativo. O sistema psicológico latente é responsável por um sistema cujas regras não correspondem à língua materna nem à língua que está sendo estudada. Este sistema independente é denominado interlíngua. De acordo com Selinker, não há falantes nativos ideais de interlíngua; assim sendo, a análise da interlíngua deve ser feita através de locuções coletadas em situações de comunicação significativa na língua alvo e não em situação mediada por práticas pedagógicas. A análise da estrutura superficial das orações da interlíngua revela os processos da estrutura psicológica latente, entre os quais se destacam: a transferência lingüística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem, as estratégias de comunicação e a hipergeneralização de regras da língua em estudo. Nestes processos centrais se originam os “elementos fossilizáveis”. Fenômenos lingüísticos fossilizáveis são os itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma determinada língua materna tendem a conservar em sua interlíngua em relação com uma língua objeto/meta dada. A fossilização, portanto, seria um mecanismo que supostamente existe na “estrutura psicológica latente” dos indivíduos, juntamente com os processos de transferência lingüística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem da L2, as estratégias de comunicação na L2 e a hipergeneralização do material lingüístico da língua objeto.

Selinker esclarece que seu conceito de “estrutura psicológica latente” está relacionado com a “estrutura latente da linguagem” de Lenneberg (1967), que é uma organização já formulada no cérebro; na verdade uma contrapartida biológica da gramática universal, que a criança transforma numa estrutura concreta de uma gramática particular através de uma série de etapas de maturação. Selinker ressalta que, apesar de assumir a existência da estrutura latente descrita por Lenneberg e a existência no cérebro de uma organização já formulada, não acredita que haja um programa genético na estrutura latente e muito menos que haja uma cópia de um conceito gramatical como o da gramática universal. O pressuposto de que parte Selinker é de que, se um adulto consegue chegar a

uma L2 com a competência de um falante nativo, isso se deve ao fato de ter reativado de alguma maneira a “estrutura latente da linguagem” descrita por Lenneberg. A grande maioria dos estudantes, porém, não tem sucesso total na aprendizagem de uma L2. É uma “tentativa de aprendizagem” que ativa uma estrutura diferente, que também é geneticamente determinada, denominada “estrutura psicológica latente”.

As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como atuação potencial, ressurgindo na produção de uma interlíngua inclusive quando já pareciam superadas. Os erros fossilizados voltam a surgir no sistema não-nativo, em circunstâncias diversas, mesmo depois de considerados erradicados: ao falar de temas novos, em situações de cansaço, em momentos de ansiedade, em situações relaxadas demais, ou seja, a situação comunicativa na qual o falante não-nativo tem que fazer uso da língua meta pode influenciar de diversas maneiras no aparecimento de estruturas fossilizadas.

HALLIDAY, MCINTOSH e STEVENS (1974, p. 298) afirmam que tanto os adolescentes quanto os adultos freqüentemente sustentam a opinião de que algumas línguas são muito difíceis ou mesmo impossíveis de aprender, referindo-se, neste caso, a falantes nativos de inglês. Para os adultos, há uma pequena parte de verdade nessas opiniões, “porque quanto mais velho o indivíduo vai ficando, mais profundamente enraizados são os padrões de sua língua materna,...”.

Segundo alguns autores, a aprendizagem de uma LE jamais se dará da mesma forma como ocorreu a língua materna (LM).

Realmente, as condições físicas e mentais em que se acha a pessoa que aprende uma língua estrangeira diferem profundamente das de uma criança que se integra progressivamente no sistema de sua língua materna. [...] a aprendizagem de uma língua estrangeira não se realiza nas mesmas condições em que ocorre a “aprendizagem” da língua materna. É, pois, um grande erro achar que se possa reproduzir, para uma língua estrangeira, as condições em que se aprende a língua materna.”

(De GRÈVE e VAN PASSEL, 1975, p. 48-49).

De acordo com os autores, a idade é um fator importante para a assimilação de um código e de um sistema lingüístico. Afirmam que geralmente as formas lexicológicas, fonológicas e sintáticas da língua materna se assimilam durante os cinco ou seis primeiros anos de vida. O período de sensibilidade lingüística se estende até os 12 anos aproximadamente, segundo alguns, até os 14, segundo outros; depois, esta sensibilidade se atenua e se degenera rapidamente. Deste fato deduz-se que, “quanto mais nos afastamos da idade limite, mais as condições em que se encontra o aluno se distinguem daquelas em que se achava ao aprender sua língua materna.” (De GRÈVE e VAN PASSEL, Ibid., p.71).

Wilga M. RIVERS (1975, p.354) também ressalta a questão da faixa etária para a aprendizagem de idiomas. No entanto, faz uma afirmação controversa, pois informa que, segundo alguns neurofisiólogos que estudaram as funções da linguagem no cérebro, a melhor idade para o aprendizado de línguas estrangeiras numa situação artificial se situa entre os quatro e dez anos, pois nesta fase o cérebro ainda é suficientemente maleável para permitir que a criança adquira outra língua com facilidade. Além disso, existe o fato de que a língua materna, por não estar ainda firmemente estruturada e fixada, não ocasiona excessiva interferência no processo de aprendizagem.

John H. SCHUMANN (2000, p. 59) considera que há um período sensível para a aquisição de segundas línguas depois do qual a aprendizagem de idiomas é parecida à recuperação de uma lesão cerebral. A evolução desenhou o cérebro para que adquira gramática e fonologia antes de aproximadamente os quatro anos de idade através da interação natural com os demais. Alguma margem de aumento de adaptabilidade talvez estenda este período de aprendizagem até a metade da segunda década de vida. Uma vez passado este período, pode considerar-se que o cérebro está “danificado” no que diz respeito à destreza que se quer adquirir e deve utilizar uma forma mais geral de plasticidade (Jacobs, 1988) para adaptar-se. Cada cérebro tem uma plasticidade que dura toda a vida, mas o grau e o tipo variam segundo o cérebro.

Pelo mesmo motivo, nenhum método de ensino de segundas línguas pode ser o melhor. Os professores podem proporcionar “diretrizes, restrições e recomendações gerais”, e cada cérebro individual tem que elaborar a melhor forma de adaptar-se ao material de entrada (*input*).

(JOHN H. SCHUMANN, 2000, p.59)

Dentro de um cérebro individual algumas regiões ou redes podem responder bem à aquisição de léxico, outras à percepção ou produção de sons, outras à aprendizagem acadêmica da gramática. O método adequado será aquele que permita ao aluno aprender melhor, ou seja, o método ao qual o cérebro responde com maior facilidade. Os cérebros respondem de diferentes maneiras, e este fenômeno pode estar relacionado com o que os psicólogos identificaram como diferenças nos estilos de aprendizagem.

SCHUMANN (Op. Cit., p.61) conclui este debate com a seguinte afirmação: “Nenhum método de ensino de idiomas pode oferecer uma alternativa adequada à interação natural de conversações com outras pessoas, que é o que o cérebro requer para aprender um idioma durante o período sensível.”

Para a questão que trata sobre os tipos de experiências de aprendizagem que facilitam a aquisição da segunda língua, “não há uma única resposta correta a essa

pergunta”, afirmam Ellen Bialystok e Kenji Hakuta (1994) (Apud STERNBERG, Op. Cit., p.286). Em primeiro lugar, cada estudante de uma língua individual traz capacidades e conhecimentos característicos para a experiência de aprendizagem da língua. Além disso, os autores supracitados sugerem que os tipos de experiências de aprendizagem que facilitam a aquisição da segunda língua deveriam combinar com o contexto e os usos para a segunda língua, uma vez adquirida. Exemplo disso seria uma criança pequena que, necessariamente, não precisa dominar uma abundância de vocabulário e de sintaxe complexa para dar-se muito bem com outras crianças. Por outro lado, um adulto de uma determinada área de conhecimento pode ser considerado competente, se dominar o vocabulário técnico, um vocabulário básico rudimentar e os rudimentos de sintaxe; pode-se esperar de um estudante que aprende uma segunda língua em um meio acadêmico que tenha uma firme compreensão de sintaxe e um vocabulário bastante amplo, ainda que superficial. Conclui-se, então, que para cada caso específico de utilização de uma LE, fazem-se necessários diferentes tipos de experiências lingüísticas para obter a competência procurada.

Ao término deste tópico, poderíamos afirmar que não é tanto o método, mas um conjunto de variáveis do próprio aprendiz que faz a diferença na aprendizagem de uma LE. Por isso precisamos examinar os estilos de aprendizagem, pois, assim como nos outros tópicos vistos, entende-se ser um fator importante da aprendizagem na análise deste estudo.

1.2.1.5 Estilos de aprendizagem

Algumas das opiniões que os alunos sustentam sobre a aprendizagem e o ensino de línguas podem relacionar-se com o que se conhece como estilos cognitivos de aprendizagem. Os estilos cognitivos podem ser considerados como “predisposições frente a formas diferentes de abordar a aprendizagem, e estão intimamente relacionados com os diferentes tipos de personalidade.” (RICHARDS e LOCKHART, 1998, p. 60).

Estes mesmos autores (Ibid.) afirmam que as diferenças nos estilos cognitivos das pessoas refletem as diferentes formas com que reagem nas situações de aprendizagem. Por exemplo:

- Algumas pessoas gostam de trabalhar de maneira independente, enquanto outras preferem trabalhar em grupo.

- Algumas pessoas gostam de utilizar muito tempo planejando uma tarefa antes de fazê-la, enquanto outras passam muito pouco tempo planejando e resolvem os problemas que surgem durante a realização da tarefa.
- Algumas pessoas gostam de fazer somente uma tarefa por vez, enquanto outras podem fazer várias ao mesmo tempo.
- Algumas pessoas se sentem incômodas em situações de ambigüidade ou incerteza, enquanto outras podem resolver situações onde ocorrem informações ou opiniões desencontradas.
- Ao resolver problemas, alguns gostam de correr riscos e aventurar respostas, sem preocupar-se de que estejam bem ou mal, enquanto outros evitam essas situações de risco.
- Algumas pessoas aprendem melhor através da visão e tomam nota para recordar, enquanto outras preferem aprender através do ouvido, sem tomar notas.

RICHARDS e LOCKHART (Op. cit., p.60 e 61) trazem a contribuição de Knowles (1982) sobre as diferenças nos estilos de aprendizagem. Estas diferenças refletem os estilos cognitivos de quatro tipos diferentes de alunos que se caracterizam pelos seguintes estilos de aprendizagem:

Estilo de aprendizagem concreto: Os alunos com estilo de aprendizagem concreto utilizam métodos ativos e diretos para captar e processar informação. Estão interessados naquela informação que possui um valor imediato. São curiosos, espontâneos e estão dispostos a correr riscos. Gostam de variedade e de constantes trocas de ritmo. Não gostam da aprendizagem rotineira e de trabalho escrito, preferindo experiências visuais ou verbais. Gostam de estar entretidos e implicados fisicamente em algo.

Estilo de aprendizagem analítico: Os alunos com estilo analítico são independentes, gostam de resolver problemas, apreciam a investigação de idéias, estabelecendo princípios por si sós. Estes alunos preferem uma apresentação lógica e sistemática de um novo material de aprendizagem que lhes ofereça oportunidades para continuar aprendendo por si mesmos. Os alunos analíticos são sérios, esforçam-se e são vulneráveis frente ao fracasso.

Estilo de aprendizagem comunicativo: Os alunos com um estilo de aprendizagem comunicativo preferem um enfoque social de aprendizagem. Necessitam das contribuições de outras pessoas e da interação, aprendem compartilhando o conhecimento. Adoram uma aula que funcione democraticamente.

Estilo de aprendizagem baseado na autoridade: Os alunos com este estilo de aprendizagem são responsáveis e confiáveis. Gostam e necessitam da progressão estruturada e seqüenciada. Sentem-se bem em uma aula tradicional, preferindo o professor

que exerce sua autoridade. Gostam de ter instruções claras e saber exatamente o que estão fazendo: não se sentem à vontade em uma sala de aula em que as decisões são tomadas por consenso.

No entanto, é importante salientar que esses estilos nunca estão nos indivíduos de maneira singular, pura, mas sim de maneira talvez preponderante, junto com outros estilos.

Os alunos não somente se filiam a determinados estilos de aprendizagem, mas também desenvolvem em seu entorno social um conjunto de crenças sobre a aprendizagem que vão fundamentar as atitudes tomadas frente a uma determinada situação de ensino ou aprendizagem. Devido a isto, julgamos importante para este estudo uma análise mais detalhada desta característica dos aprendizes de uma LE.

1.2.1.6 Crenças dos alunos em relação à aprendizagem

Os alunos trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que influem na forma com que enfrentam a esta.

Os sistemas de crenças dos alunos cobrem uma ampla gama de temas e podem influir em sua motivação para aprender, suas expectativas acerca da aprendizagem de línguas, suas percepções acerca do que é fácil ou difícil em uma língua, assim como no tipo de estratégias de aprendizagem que preferem.
(RICHARDS e LOCKHART, 1998, p.54)

RICHARDS e LOCKHART (Ibid.) enumeram as crenças que influenciam diretamente na aprendizagem de idiomas.

Crenças acerca da natureza do idioma: Às vezes, os alunos têm concepções muito concretas sobre os aspectos do idioma que consideram difíceis e sobre o *status* do idioma que estão aprendendo em comparação com outras línguas, inclusive a sua. Por exemplo, aqueles alunos que consideram a gramática como sendo o mais difícil da LE, possivelmente estejam a favor de uma metodologia de ensino baseada na gramática.

Crenças sobre os falantes do idioma: Frequentemente, os alunos têm opiniões específicas e atitudes com relação aos falantes nativos, baseados em seus contatos com eles ou derivados de outras fontes, como os meios de comunicação. Apesar de a maioria das opiniões serem estereótipos, podem influir no desejo dos alunos em relacionar-se com falantes nativos.

Crenças sobre as quatro destrezas: As crenças dos alunos sobre a língua podem também ver-se refletidas em pressuposições específicas acerca da natureza da compreensão e produção oral e da compreensão e produção escrita. Como exemplo, pode-

se citar o aluno que pensa que saber muitas frases feitas ajuda a falar bem o idioma, ou que a melhor maneira de melhorar a compreensão oral é ver televisão.

Crenças sobre o ensino: Após o término de sua educação secundária, o aluno esteve exposto a muitas horas de ensino, fornecidas por uma grande variedade de diferentes professores. Como resultado, o aluno pode ter formado opiniões muito concretas do que constitui um ensino eficaz ou ineficaz. Um exemplo seria o aluno que acredita que, trabalhando em grupos, aprende-se muito menos.

Crenças sobre a aprendizagem de línguas: Os alunos trazem para a sala de aula opiniões muito específicas sobre como se aprende uma língua e sobre as atividades e métodos que são úteis. Talvez os alunos valorizem certas estratégias que o professor acredite sejam pouco aconselháveis. Alguns exemplos: as regras de gramática não servem para nada; repetir e memorizar são estratégias úteis para aprender uma LE; a melhor maneira de aprender é misturar-se com falantes nativos.

Crenças sobre o comportamento em aula: Os alunos podem compartilhar opiniões sobre o que constitui a interação em sala de aula e o comportamento adequado em classe. Estas crenças podem ter uma raiz cultural e, às vezes, estar em contradição com as crenças dos professores. Por exemplo, levantar-se e pedir ajuda a um companheiro; não abandonar a aula até que o professor tenha terminado.

Crenças sobre si mesmo: Os alunos às vezes têm opiniões específicas sobre suas próprias capacidades. As percepções dos alunos sobre seus pontos fortes e fracos podem influir no uso que fazem das oportunidades que são apresentadas a eles para aprender a LE e nas prioridades que estabelecem para si mesmos.

Crenças sobre objetivos: Os alunos podem ter diferentes objetivos para aprender línguas estrangeiras. Alguns alunos consideram que ter uma pronúncia similar a dos falantes nativos não é um objetivo importante, já que vão usar o idioma principalmente para falar com pessoas que não são falantes nativos. Outros, no entanto, consideram uma prioridade conseguir uma pronúncia similar a de um nativo.

Concluindo, pode-se afirmar que, assim como os sistemas de crenças dos professores influem na sua maneira de ensinar, os sistemas de crenças dos alunos influem no modo com que entendem a aprendizagem e na forma com que interpretam o significado no contexto da aula.

Para finalizar este capítulo, vamos discutir em seguida as características específicas do aluno adulto. Esta discussão torna-se necessária a este estudo, visto que os sujeitos analisados têm idade superior aos 18 anos.

1.2.1.7 A idade do aluno

Entre as funções que a língua estrangeira deverá assumir para o aluno, à semelhança de sua língua materna, há a função de comunicação, que é certamente primordial. A primeira condição de nosso êxito será criar no aluno, se ele não a tiver já, e em seguida manter e desenvolver, a necessidade de comunicar-se na língua estrangeira. É preciso para isso que o que se lhe pede para compreender e dizer tenha relação direta com os interesses da sua idade e do seu meio. Um método excelente para adolescentes não interessará forçosamente aos adultos, e reciprocamente. Os interesses e as preocupações também variam de acordo com a faixa etária, mas, qualquer que seja a idade e qualquer que seja o tipo de alunos, certamente que a língua estrangeira só terá interesse se for apresentada e sentida como reflexo de uma cultura, de um modo de vida. Segundo GIRARD (1976), se uma língua estrangeira estiver privada do seu conteúdo humano, o aluno terá dificuldade de aceitar fazer desta língua estrangeira um meio de comunicação, companheiro eventual de sua língua materna.

A maior parte das vezes é o professor que tem o direito de escolher o método que vai utilizar. Os alunos são-lhe dados, com as suas características de idade, de nível intelectual, de meio sócio-cultural, de aptidão para as línguas, de motivação, entre outras já citadas no decorrer deste trabalho. Se não tem nenhum meio para fazê-los mudar, deve pelo menos esforçar-se para conhecê-los bem. Este conhecimento dos alunos determinará a escolha do método e o tipo de estratégia pedagógica que convirá adotar, tendo em conta as condições materiais (tempo atribuído e equipamento disponível). Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que não há bons ou maus métodos. Para GIRARD (Op. cit., p. 60), “o bom método é o que mais convém ao professor e aos alunos, em função dos objetivos e das condições em que se encontram.”

Ainda no que se refere ao método, SCHUMANN (2000, p.60) afirma que um aluno pode ter uma maior facilidade em uma ou mais destrezas em detrimento de outras, e, portanto, o método adequado será o que vai permitir-lhe aprender melhor, ou seja, o método ao qual o cérebro responde com maior facilidade. Também ressalta que os cérebros respondem de maneira diferente, e o aluno adulto de uma segunda língua tem que encontrar o programa educativo que funcione melhor para ele. O melhor método em um dado momento pode não ser o melhor em outro momento, porque o cérebro do aluno se modificará. “Um enfoque, um método ou uma técnica que não esteja em consonância com os sistemas nervosos do aluno que favorecem a avaliação de estímulos e a aprendizagem frustrará os resultados e resultará desmotivador.”

A baixa motivação explica-se, na maioria dos casos, devido ao fato de que a formação de conceitos já se efetuou mediante a língua materna, de modo que a aprendizagem de uma nova língua não parece um meio urgente para a comunicação. Além do mais, adolescentes e adultos trazem crenças em relação a uma determinada língua estrangeira, sendo comum ouvir-se que a língua “x” é bastante difícil, ou até mesmo impossível de ser aprendida (ver 1.2.1.6). No entanto, como já afirmado anteriormente, só se aprende verdadeiramente bem o que se deseja aprender, repousando aí o desafio docente: o de fazer querer aprender. Para tal, é necessário que o professor descubra as reais necessidades dos alunos ao estudar uma língua.

O ensino de línguas estrangeiras para adultos difere em mais de um aspecto daquele que se dá às crianças e aos jovens das escolas de ensino fundamental ou médio.

Provavelmente a diferença mais notável reside no fato de que os adultos não agem exclusivamente sob o efeito de uma coação externa, mas fazem uma opção espontânea ao querer estudar uma língua estrangeira. Em geral, os adultos se propõem a adquirir num mínimo de tempo o máximo de conhecimentos num âmbito bem determinado. E, para essa tarefa, muitas vezes nem o ensino nem os professores se encontram preparados.

O que freqüentemente leva um adulto a estudar uma língua estrangeira é que a aprendizagem de uma nova língua ou o aperfeiçoamento de uma já mais ou menos conhecida lhe será útil no campo profissional, talvez porque espera uma promoção, talvez porque possa ascender em áreas afins a de sua atuação profissional. Por isso, desde o começo, ele traz consigo uma motivação direta, de que são quase sempre carentes os alunos mais jovens. O adulto sabe por que estuda esta ou aquela língua e sabe tão bem o que pretende que chegará até mesmo a exigir, embora, inconscientemente, que o professor atenda às suas necessidades pessoais e particulares. Na maioria das vezes, a maior exigência é de uma competência prática no domínio da língua falada, e muitos, no afã de satisfazer as suas necessidades mais imediatas, pretendem limitar os seus esforços ao estudo “profissionalizante”, ou seja, aprender somente o que esteja diretamente ligado a sua profissão. No entanto, o professor deve procurar não ceder às exigências dos alunos, deixando-se convencer a ministrar suas aulas unicamente numa ou noutra terminologia profissional. O ensino de um idioma envolve uma série de aspectos sociais e culturais de povos que têm este como língua oficial. Seria, portanto, empobrecedor o ensino de uma LE que visasse a somente um aspecto lingüístico desta língua.

Outra característica já mencionada neste estudo é a de que o adulto, quando vem estudar uma língua estrangeira, leva consigo uma série de preconceitos, herança dos ensinos fundamental e médio. Além disso, o adulto geralmente guarda resquícios de sua

passagem pelo ensino escolar (por exemplo, certos hábitos de estudar as lições). Devido a esses fatores, o professor tem uma tarefa importante a realizar: ele deve convencer seu público que o ensino estará em perigo, enquanto persistirem maneiras de estudo antiquadas e inadequadas.

Tratando-se de ensino para adultos, não se pode esquecer que, quando tais alunos chegam às aulas, a maioria já vem de uma longa jornada de trabalho ou então já teve até mesmo que interrompê-la para se dedicar ao estudo. O professor, então, deverá levar em consideração que, via de regra, estará trabalhando com pessoas fatigadas, com dificuldade em se concentrar e que, mesmo durante a aula, não conseguem esquecer seus problemas profissionais e pessoais. É compreensível, portanto, que a capacidade de aprender desses alunos seja distinta de outros grupos de alunos. O professor deve levar em conta esta situação e pesquisar os meios através dos quais possa tornar mais leve e agradável a atmosfera da sala de aula.

VAN PASSEL (1983, p. 31) ressalta que “O ritmo de ensino deve ser adaptado ao elemento humano e não à matéria a ser ensinada”. Ou seja, mais vale estudar a fundo uma única lição, quando o programa previa cinco, do que chegar ao fim do programa com todos os conteúdos cumpridos. Neste caso, tanto os esforços do aluno como os do professor não terão servido para nada, correndo-se o risco de estarmos prestando um retrocesso na aprendizagem.

Os adultos cansados devem poder relaxar mesmo estudando. Cabe, portanto, ao professor buscar os meios que lhe permitam dirigir a sua aula de modo a criar a atmosfera de descontração desejada. Ele deve procurar incluir em seu planejamento diferentes pausas de “recreação”, tentando “distrair” a atenção da matéria e introduzir, por exemplo, uma piada que traga um pouco de descontração aos alunos.

No terreno social surgem dificuldades de todo tipo. Para exemplificar, falemos do tão conhecido princípio de que ninguém pode aprender a falar uma língua sem que a pratique real e efetivamente. Na prática, porém, isso não ocorre com a facilidade que imaginamos e é daí que surgem as dificuldades.

Essas dificuldades decorrem principalmente da complexidade do adulto, sem mencionar que eles desejam brilhar imediatamente e que não têm a menor vontade de demonstrar sua incapacidade neste ou naquele terreno. Sabe-se, no entanto, que em classe, por força das circunstâncias, eles balbuciam como crianças pequenas e, por isso, acham-se ridículos, especialmente se há conhecidos no mesmo grupo e, pior ainda, se alguns dos colegas são seus subordinados na vida profissional. Convém, nestes casos, que o professor ignore completamente as diferenças sociais que possam existir entre seus

alunos e fazer prevalecer a idéia de que todos os participantes devem tomar parte ativa em todas as atividades, sem qualquer tipo de discriminação.

Um aspecto psicológico que também vale ressaltar reside no grau de confiança no resultado final dos estudos. Se, ao passo de algumas semanas, o aluno sente que a língua-objeto parece um pouco mais complicada do que tinha imaginado, pode haver um esfriamento de seu entusiasmo inicial ao criar a impressão de que jamais chegará à meta desejada. É necessário, então, que o professor explique como se desenrola o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, para que os alunos possam dar-se conta das dificuldades que deverão enfrentar e, posteriormente, vencer.

O problema “tempo” é considerado também um problema, já que muitos adultos manifestam impaciência no que se refere ao número de horas necessário para obter-se um nível de conhecimento elementar de uma língua estrangeira. É comum que muito depressa comecem a criticar, até mesmo a protestar, quando percebem que, apesar dos esforços – reais ou imaginários –, os resultados não são imediatos. Neste caso, não hesitam em atribuir o pretense mau aproveitamento ao professor, ao método ou ao livro adotado – o que significa que buscarão os culpados em todos os lugares, esquecendo-se que, muitas vezes, o problema está na sua própria inércia ou falta de entusiasmo.

É importante deixar claro desde o início que ainda não foi descoberta a fórmula miraculosa capaz de reduzir o tempo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim como o aluno, acreditamos que também o professor tenha um papel importante na aprendizagem. Portanto, discutimos este papel no próximo capítulo.

II

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM

O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento.

Erasmus de Rotterdam (humanista holandês)

No capítulo anterior foi discutida a importância do aluno como indivíduo no processo de aprendizagem. No presente capítulo, aborda-se a relevância do papel do professor na aprendizagem, ou seja, o professor visto como um dos elementos essenciais para o êxito da aprendizagem de seus alunos. Julgou-se importante discutir este papel, pois os alunos/sujeitos deste estudo possivelmente mencionarão a figura do professor, sua metodologia, seus recursos didáticos, sua relação com aqueles a quem ensina.

Se o ser humano fosse total e exclusivamente determinado por suas características genéticas, não haveria necessidade de escola nem de educador. Mas sabemos que é na aprendizagem que o aluno se desenvolve como ser humano e como cidadão.

A escola e o professor continuam o trabalho de aprendizagem do aluno, iniciado no meio familiar e social, num processo que não acaba nunca. Aprende-se sempre. Além do mais, aprender não é uma prioridade exclusiva do aluno: o professor também aprende.

Minha forma de ser forma parte da equação de aprendizagem e, desde o ponto de vista humanístico, minha forma de ser não é inalterável, mas sim capaz de desenvolver-se ao longo de minha vida. O que faz com que este enfoque seja tão emocionante e revitalizante é que vejo que posso contribuir com a aprendizagem de meus alunos por meio de minha própria aprendizagem.
(ADRIAN UNDERHILL, 2000, p.157)

Quando falamos em *aprender*, entendemos: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas, dos fatos, dos acontecimentos. Os verbos utilizados aqui priorizam o aluno enquanto agente principal e responsável por sua aprendizagem. As atividades estão centradas no aluno, em suas capacidades, condições e oportunidades.

De modo análogo, o significado de *ensinar* diz respeito a: instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, mostrar, guiar, orientar, dirigir, desenvolver habilidades – verbos que apontam para o professor enquanto agente importante para o ensino. Neste sentido, o ensino centraliza-se no professor, em suas qualidades e habilidades.

Pode-se concluir, portanto, que “a aprendizagem e o ensino são processos indissociáveis. O ensinar se define em função do aprender.” (MASETTO, 1994, p.45).

Como aparece, então, a figura do professor num processo de aprendizagem? Como estimulador, orientador e facilitador da aprendizagem dos seus alunos. Para UNDERHILL (Op. cit., p.147), o professor facilitador possui uma tríplice área de domínio: seu conhecimento da matéria, o bom uso que faz dos métodos de ensino e sua progressiva capacidade de gerar um clima psicológico propício para uma aprendizagem de alta qualidade. Então, pode-se afirmar que o seu papel será o de ajudar o aluno a aprender. Ele não é só transmissor de informações, mas também aquele que cria condições para que o aluno adquira informações; não é aquele que faz discursos didáticos para divulgar a cultura, mas quem organiza estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

E as perguntas costumeiras como: “Que devo ensinar?”, “Como poderei ensinar todos os conteúdos?” serão substituídas por: “O que meus alunos precisam aprender?”, “O que eles vêm esperando da escola e de minha aula?”, “Como envolvê-los?”, “Como criar condições em minhas aulas para que se eduquem como pessoas, membros de uma sociedade?”.

Ao se dispor a responder a essas perguntas, o professor reconhecerá que toda a realidade humana e social se encontra num contínuo e rápido processo de mudanças e transformações. Por isso mesmo, entenderá também que a aprendizagem, antes de mais nada, exige uma contínua abertura para modificações tanto por parte do aluno como por parte dele mesmo. Nas palavras de MEIRIEU (1998, p.42) “É dessa maneira que, respeitando a integridade do sujeito e sem renunciar ao nosso projeto de instruí-lo, em tensão permanente entre o “faça como você quiser” e o “faça como eu quero”, pode esboçar-se um querer comum, um querer aprender.”.

Mas, para haver ensino e, conseqüentemente, aprendizagem, espera-se que o professor tenha excelente domínio da matéria que ensina e um bom conhecimento sobre psicopedagogia e sobre os problemas teóricos do ensino, no caso específico de idiomas, conhecimento sobre os métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras. O método empregado conserva um papel importante, pois a apresentação de um novo tipo de ensino desperta o interesse dos alunos e é preciso desenvolver seu desejo de exprimir-se. Para tanto, o professor deve desenvolver os meios de satisfazer seu desejo de expressão. Na área da psicologia, também é importante saber como se adquire a língua materna ou estrangeira, qual é o comportamento dos alunos segundo suas idades e motivações; em lingüística, a abordagem dos problemas ligados à fonologia, à sintaxe e à semântica e ao estudo contrastivo dos dois sistemas lingüísticos.

Segundo LANCHEC (1977, p.123), as qualidades profissionais e pedagógicas ocupam um lugar preponderante na escolha dos alunos, e são elas que é preciso desenvolver para tornar o ensino mais eficaz. “Lembremos, porém, que uma formação, por melhor que ela seja, não é nada sem as qualidades pessoais do professor: ele deve ser um animador entusiasta para desencadear no aluno atitudes favoráveis.”

Importante também ressaltar, como nos faz lembrar MEIRIEU (1998), que o professor (assim como os pais) não é o “genitor” do conhecimento; convém dizer que ele é apenas um “iluminador” e que, se as coisas nascem através dele, não nascem dele. Convém que, tentando ensinar, faça descobrir e que assim perca a força de transmissão.

Uma aprendizagem vivida como uma simples “transmissão”, que atribuisse ao professor a paternidade mesmo indireta dos conhecimentos do aluno, aniquilaria o aluno e ao mesmo tempo o professor: o primeiro se apagaria, o segundo desmoronaria com o peso de uma responsabilidade ilimitada.
(MEIRIEU, 1998, p.34)

Para concluir esta seção, podemos afirmar que, para os professores, o fato de aprender mais a respeito das complexidades da aprendizagem, tanto cognitiva como afetiva, pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional tanto quanto para a sua satisfação pessoal. O professor que compreende a importância da afetividade em sala de aula e que acredita que todos os alunos são capazes de aprender pode oferecer oportunidades de êxito a todos eles. No entanto, sabe-se que a aprendizagem está fortemente relacionada com a maneira como o professor conduz seus ensinamentos e, por isso, faz-se necessário abordar o professor e o modo como ele vê o ato de ensinar.

2.1 O ATO DE ENSINAR E O PROFESSOR

Independentemente da pedagogia, do método, dos objetivos, dos conteúdos e dos meios empregados para desenvolver o processo, toda instrução implica sempre um fenômeno de relação entre a pessoa e a fonte de informação. Mas, quando a fonte de informação é outra pessoa, pode ocorrer uma relação ditatorial, na qual a expressão do professor implique a repressão do aluno. Para FERREYRA (1998, p.49) “um processo instrutivo constituir-se-á em educativo se seu objetivo, meio e dinâmica de trabalho, mais do que impor um estilo de relação, permitir estabelecer um processo de comunicação.”

O construtivismo sustenta que, basicamente, nunca há somente uma forma adequada de ensinar. Talvez a interpretação mais prática que já se fez de um enfoque construtivista do ensino nos é fornecida por Salmon (1988, p.37). Ele descreve o ensino

“não como a transmissão de um pacote de conhecimentos objetivos, mas como a tentativa de compartilhar o que pessoalmente acredita que tem sentido.” (Salmon. Apud WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.61). Como consequência disso, afirma que os professores formam parte indivisível do que ensinam.

As diferenças entre professores, portanto, não consistem simplesmente em serem bons ou maus, competentes ou incompetentes, porque cada professor é único. Transmitimos não só o que sabemos, mas nossa posição com respeito a isto.

De acordo com WILLIAMS e BURDEN (Op. cit., p.62), ao contrário de um enfoque baseado em destrezas, que acentua a execução eficaz e que tenta encontrar características comuns entre bons professores, o enfoque construtivista do ensino destaca o fato de que nunca são iguais dois professores ou duas situações de aprendizagem. Para os construtivistas, tanto o conteúdo de qualquer lição como a maneira com a qual se ensina formam parte da personalidade de cada professor. Os professores têm que ser, portanto, mais conscientes de suas crenças e de suas formas de compreender o mundo. Ao mesmo tempo, têm que ser também conscientes de que eles mesmos são analisados pelos alunos e de que suas palavras, suas ações e suas interações formam parte da construção do conhecimento de cada aluno.

Para Claire STANLEY (2000, p.140), os professores, ao desenvolver uma relação consigo mesmos, podem integrar as dimensões afetiva e cognitiva de seu trabalho. Este princípio significa também que os professores começam a ver sua forma de ensinar conectada com a aprendizagem de seus alunos e com todo o contexto no qual estão atuando.

Hoje, insiste-se que o professor seja um profissional reflexivo. “O fato de aprender a pensar, sentir e ensinar de forma reflexiva oferece aos professores um acesso direto com a integração de teoria e prática no seu trabalho diário.” (STANLEY, Op. cit., p.141). No que diz respeito ao ensino, ser reflexivo é refletir sobre as crenças que expressamos e a forma profissional com a qual atuamos. Se houver discrepância entre ambas, é possível que os alunos se sintam confusos. Nós, professores, deveríamos ser conscientes de nosso sistema de crenças e sabermos até que ponto nossas ações refletem essas crenças ou se relacionam com elas. Temos, então, que construir uma identidade concreta do tipo de professor que queremos ser e tentar reproduzi-la em nossas atividades diárias, em nossas ações e em nossas interações dentro do campo do processo de ensino-aprendizagem.

PUCHTA (2000, p.275) ressalta a importância do questionamento que os professores devem fazer sobre o seu ser docente. Para corroborar sua posição, destaca as palavras de Diana Whitmore :

Não se trata do que fazemos com nossos alunos, mas de quem somos. Nenhum grande método de ensino será suficiente se nós mesmos não estivermos à vontade. Todos somos professores e alunos. Os educadores só podem educar se estão dispostos também a questionar-se a si mesmos. A resposta não está em melhores aulas, mais equipamentos, novas ferramentas e métodos, embora estas coisas possam ajudar, mas reside em ti.
(DIANA WHITMORE, 1986, p.16)

No que diz respeito especificamente ao professor de línguas, ensinar uma língua, apesar de ser um objetivo bastante ambicioso, é dedicar-se a facilitar aos alunos o processo de aprendizagem do sistema lingüístico da língua 2, de modo a que esta língua estrangeira possa realizar para o aprendiz todas as funções da língua materna. Mas é fácil ver que esta tarefa nos impõe responsabilidades específicas na medida em que não se trata somente, nem essencialmente, de ensinar conhecimentos, mas também, e, sobretudo, de desenvolver a capacidade de uma prática.

Numa visão tradicional de professor, somos o mestre, aquele que sabe, face aos alunos que devem aprender. No entanto, na pedagogia de línguas mais que em qualquer outra disciplina, esta desigualdade do saber deve ser o mais possível dissimulada, para criar uma verdadeira situação de diálogo em que o aluno não se sinta inibido, mas seja, pelo contrário, encorajado a exprimir-se. O professor equivale, de acordo com GIRARD (1976, p.63), “ao círculo familiar na aquisição da língua 1, com a diferença importante de que dispõe de muito pouco tempo.”

Faz-se necessário, a partir deste momento, discutir de forma mais específica o professor de línguas estrangeiras, visto que este estudo está relacionado aos alunos das aulas de LE desta pesquisadora e aos seus dizeres sobre o papel do professor em sua aprendizagem.

2.2 O ATO DE ENSINAR E O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

São os objetivos do professor que determinam a organização da sua aula. Portanto, a primeira coisa a se considerar são os objetivos. Muitos professores pouco refletem sobre este ponto fundamental; conseqüentemente suas técnicas de ensino são diversas e, muitas vezes, imitativas. Com alguma freqüência, vemos professores ensinarem da mesma maneira como foram ensinados por professores que ensinavam da mesma forma como tinham aprendido e, assim, perpetuam-se técnicas que eram adequadas para outras épocas. De tempos em tempos, esses professores acrescentam ao seu trabalho algumas

técnicas que tiveram oportunidade de ver demonstradas ou mencionadas em algum livro, mas seu enfoque às aulas permanece fundamentalmente imutável. É possível que seus alunos não achem suas aulas particularmente interessantes ou estimulantes, mas, se eles passam nas provas do tipo tradicional, seus professores se dão por satisfeitos. Continuam a lecionar como sempre fizeram, inconscientes do fato de que as coisas mudam, de que os objetivos do ensino de línguas estrangeiras talvez estejam sofrendo modificações e que seu modo de ensinar pode ter se tornado anacrônico e irrelevante para os alunos que freqüentam suas aulas. O passar dos anos traz para uma nação e seu povo situações novas e são elas que estabelecem as prioridades de objetivos para o professor de línguas estrangeiras. Se ele deseja que seu ensino seja adequado à geração dos que recebem seus ensinamentos, é necessário que se mantenha continuamente alerta e consciente em relação a essas mudanças.

Para Wilga M. RIVERS (1975, p. 7), professores e candidatos a professor se beneficiariam se, a título de exercício, tentassem estabelecer uma certa ordem de prioridade para seus objetivos a longo prazo no campo de ensino de línguas estrangeiras. Segundo esta autora, numa aula de línguas modernas, quatro são os objetivos que devem ser uma constante: ensinar mais a respeito da natureza e funcionamento da língua, ensinar os alunos a se comunicar numa língua estrangeira, desenvolver a compreensão do povo com quem desejamos nos comunicar e ensinar os alunos a ler fluentemente todo tipo de material escrito na língua estrangeira. A ordem de prioridade atribuída a esses objetivos será determinada pela situação geográfica, necessidades nacionais, interesses e aspirações do aluno. O método mais adequado aos dias atuais será aquele que conduzir com maior eficiência à conquista desses quatro objetivos que, se submetidos a um exame mais rigoroso, revelarão sua interdependência.

Para WILLIAMS e BURDEN (1999, p. 209), as aulas de idiomas devem ser um lugar onde se estimule os alunos a utilizarem o novo idioma para comunicar-se, para provar novas formas de expressão de significados, para negociar, para cometer erros sem medo e para aprender a aprender partindo dos êxitos e dos fracassos. No plano emocional, o entorno apropriado para a aprendizagem de idiomas deveria ser aquele que melhore a confiança necessária para a comunicação, a segurança e a auto-estima. Segundo estes autores, se os professores querem introduzir valores e princípios educativos no processo de aprendizagem de um idioma, é importante que incorporem também objetivos de caráter mais perene como, por exemplo, aprender a trabalhar em grupo, a respeitar-se mutuamente, a conhecer a cultura de outras pessoas, ou a usar habilidades que sejam úteis no futuro.

Com o propósito de fornecer o melhor ambiente possível ao desenvolvimento da comunicação espontânea na língua, o professor necessita compreender que o aluno não pode conversar na língua estrangeira se nada tem a comunicar. Ele tem que querer comunicar e tem que ter alguma idéia a expressar. Deve ser prestada atenção à estruturação das situações na sala de aula, de forma a reproduzirem, o mais fielmente possível, as características de uma situação de comunicação em língua materna, na vida real. Isto só pode ser conseguido se os materiais que o aluno trabalha estiverem intimamente relacionados com os seus interesses da vida real, isto é, apropriados às circunstâncias cotidianas e refiram-se a contextos significativos. A atmosfera deve ser descontraída e não devem existir tensões entre aluno e professor, ou entre aluno e aluno, para que o uso espontâneo da língua não seja inibido.

A capacidade para comunicar livremente na língua estrangeira será desenvolvida mais depressa numa sala de aula em que os alunos, à vontade com seu professor e colegas, estejam sempre ativamente envolvidos e com liberdade para se desviarem da linha de conversação da aula, de tempos em tempos, para áreas que lhes interessem particularmente, desde que a conversa prossiga, sistematicamente, na língua estrangeira.

(WILGA M. RIVERS, 1974, p.168)

A comunicação em língua estrangeira converte-se, pois, num meio eficaz de alcançar um objetivo: obter a atenção do professor e dos colegas, compartilhar interesses e idéias, adquirir mais informação ou até caçoar de um amigo. O esforço para comunicar na língua estrangeira é facilitado pela troca de palavras entre colegas e a presença de uma platéia favorável que não é excessivamente crítica. Desta forma, cada aluno pode ter freqüentes experiências de êxito, em menor ou maior grau, e esse sentimento de sucesso aumentará a sua motivação para persistir no estudo da língua até atingir o seu domínio desejado.

Com uma interação dessa natureza na sala de aula, o aluno ganhará confiança, através da experiência de comunicação em língua estrangeira, e não sofrerá, portanto, embaraço ou inibição quando se vir perante um locutor nativo. Associará experiências agradáveis e bem sucedidas ao fato de falar essa língua, estará pronto para usá-la sempre que possível. Sobretudo, desenvolverá uma atitude audaciosa no uso da língua, a qual o levará a participar de situações capazes de lhe proporcionarem uma prática valiosa, além do mero “trabalho escolar”, e progredirá rapidamente.

De acordo com RIVERS (1974, p. 169), se o objetivo é ensinar o aluno a falar a língua estrangeira de modo que possa comunicar o seu significado pessoal aos que falam essa língua como idioma nativo, ainda que este nível de competência seja difícil de atingir,

ele terá de aprender mais do que estruturas e vocabulário. “Deve aprender a compartilhar das experiências que os locutores nativos associam ao vocabulário e expressões.”.

No entanto, isso envolveria mergulhar cada aluno, durante um certo período, na vida ativa de uma comunidade que fala essa língua. Como isso só é possível para muito poucos estudantes, o professor precisa estar consciente do fato de que as palavras e expressões da língua estrangeira, isoladas de um contexto cultural, podem dar falsas impressões de significado e, se forem aprendidas desse modo, poderão constituir, comprovadamente, instrumentos muito precários de comunicação com um locutor nativo ou falantes desta LE. O professor precisa cuidar de que os materiais por ele usados sejam culturalmente autênticos e de que o aluno esteja rodeado, tanto quanto possível, de ilustrações, revistas, notícias, filmes, músicas e outros auxiliares na compreensão da vida e modos de pensar das pessoas que falam a língua.

Faz-se necessário, entretanto, ressaltar um aspecto bastante importante levantado por RIVERS (Op. cit., p. 171-2). Este aspecto diz respeito ao material a ser selecionado para as aulas, ou seja, para que essas leituras sejam eficazes na formação de conceitos de significado equivalente aos do locutor nativo, e no aumento do desejo do aluno de conhecer ainda mais sobre a língua e a cultura, os materiais deverão ser selecionados de modo a não reforçar estereótipos e preconceitos desfavoráveis que muitos estudantes já possuem quando abordam o estudo de uma outra cultura. A literatura mostra que os alunos com atitudes desfavoráveis em relação aos locutores de uma língua estrangeira não progredem tão rapidamente no estudo dessa língua quanto os alunos com atitudes favoráveis. Os materiais não devem apresentar o excêntrico e o insólito, o socialmente divergente, o obsoleto e o peculiarmente regional, a menos que se deixe bem claro aos alunos que tais aspectos não representam a vida de uma pessoa de posição social equivalente a deles, numa sociedade contemporânea. Mais tarde, poderão ler esses materiais pelo seu interesse intrínseco, tal qual o leriam na língua materna.

O estudo do modo como a língua é aprendida destacou o fato de que um forte elemento emocional está envolvido na aprendizagem e, de modo particular, na aprendizagem da LE. Se o aluno antipatiza com o professor, ressentir-se-á por ter que depender dele na aula de língua estrangeira. O professor que quiser ter êxito no ensino de uma língua estrangeira deve estar consciente da posição desagradável, frustradora e insegura em que o aluno se encontra nas primeiras fases de aprendizagem e procurar ser capaz de inspirar confiança, através da compreensão e da paciência. Precisa ser sensível às reações emocionais dos alunos, aos sintomas de nervosismo e ansiedade, e às indicações de embaraço e até de antagonismo em relação à matéria, tomando rapidamente

medidas que eliminem tais manifestações indesejáveis de tensão interior. Também precisa ser sensível à interação de personalidades na sala de aula, se quiser desenvolver a atmosfera descontraída de conversação e troca de idéias que é essencial para que os alunos pratiquem a comunicação espontânea em língua estrangeira.

Como o professor expressa a sua personalidade através da língua, tanto quanto o aluno, ele necessitará empregar métodos e usar materiais daquela forma em que se sentir mais espontâneo e descontraído. Dessa forma, estará habilitado a usar a sua imaginação no desenvolvimento de todos os recursos lingüísticos e para introduzir variedade a cada aula. Quando está descontraído, o professor é mais sensível a todos os indícios de interesse ou de tédio, de confiança ou de insegurança, de avidez em contribuir com um elemento original ou de desejo de trabalhar sem ser identificado no grupo. Portanto, estará pronto para adaptar o material previamente preparado de modo a satisfazer essas necessidades da classe. Também precisa estar consciente dos diferentes ritmos de aprendizagem e tomar providências para que sejam respeitados na sala de aula.

Com uma plena consciência dos fatores humanos envolvidos, o professor sensível adotará e adaptará técnicas de acordo com a sua própria personalidade e as de seus alunos, para que a aula de língua estrangeira se converta numa experiência viva de comunicação, em vez de mais uma hora de aula enfadonha e cansativa.

As ações dos professores em sala de aula e suas interações com os alunos refletem, implícita ou explicitamente, suas próprias crenças sobre a aprendizagem, sua visão de mundo, sua visão de si mesmos e suas atitudes frente à matéria e frente aos seus alunos. Deste modo, seja qual for a metodologia que os professores pretendam adotar, tudo o que ocorre em sala de aula sofre influência de suas crenças sobre o processo de aprendizagem.

Visto desta forma, torna-se relevante para este estudo a discussão sobre o assunto.

2.3 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Estudos indicam que os professores não somente se deixam influenciar por suas crenças. Estas crenças os constituem e estão intimamente unidas a seus valores, a sua visão de mundo e ao conceito que têm de sua posição no mesmo.

RICHARDS e LOCKHART (1998, p.35) afirmam que os sistemas de crenças dos professores fundam-se nos objetivos, nos valores e crenças que os professores sustentam com relação ao conteúdo e ao processo de ensino, na compreensão dos sistemas nos quais trabalham e nos papéis que desempenham neles. Estas crenças e valores são o suporte de grande parte das decisões e ações dos professores.

WILLIAMS e BURDEN (1999, p.65) destacam que um amplo estudo da bibliografia existente sobre as crenças dos professores levou à conclusão de que estas influem mais que os conhecimentos que têm os professores na forma em que estes planificam suas aulas e no tipo de decisões que tomam no seu trabalho geral em sala de aula. Também se descobriu que as crenças incidem mais que os conhecimentos na hora de determinar a forma com que os professores organizam e definem tarefas e problemas e na forma como comportam-se em aula.

Os mesmos autores afirmam também que as crenças dos professores, no que se refere ao ensino, afetam tudo o que fazem em aula, tanto se estas crenças são implícitas como explícitas. Mesmo que um professor atue de forma espontânea ou por costume, sem pensar na ação, tais atuações surgem, no entanto, de uma crença profundamente enraizada que talvez nunca tenha se articulado ou explicitado. Desta forma, as crenças profundamente enraizadas que têm os professores sobre a forma com que se aprende uma língua impregnarão suas atuações em sala de aula mais do que o método concreto que estejam obrigados a adotar ou o livro-texto que sigam.

Segundo RICHARDS e LOCKHART (1998), as crenças dos professores derivam de muitas origens. Por exemplo:

1. Sua própria experiência como alunos de línguas.
2. Conhecimento do que funciona melhor de acordo com sua experiência didática, ou seja, enfoques ou métodos.
3. Estilos ou atividades de ensino que têm a ver com sua personalidade.

2.3.1 Crenças a respeito dos alunos

Por outro lado, as crenças referem-se a vários fatores do processo educativo. Um desses fatores é o aluno.

Os professores podem ter uma combinação de crenças sobre as pessoas para as quais ensinam. WILLIAMS e BURDEN (1999, p.66) nos trazem a contribuição do sociólogo Roland Meighan (1990) sobre esta questão. Este estudioso sugere que os professores têm ao menos sete formas diferentes de perceber os seus alunos, e que tais percepções refletem as perspectivas individuais que os professores têm do mundo e também repercutem profundamente no seu trabalho em sala de aula. Meighan sugere que os alunos podem ser percebidos metaforicamente como:

Resistentes: Esta idéia faz perceber os alunos como pessoas que não querem aprender, mas que o fazem somente por obrigação. Seria uma ingenuidade pensar que

todos os estudantes que assistem às aulas para aprender um idioma estão ali porque querem. Por uma série de motivos, os professores de idiomas podem encontrar algum grau de resistência por parte de alguns alunos. Estes, ao perceberem os alunos simplesmente como resistentes à aprendizagem, podem empregar métodos que impliquem obrigação em vez de buscar maneiras de ajudá-los a querer aprender o idioma ou tentar valorizar o que fazem. Destaca-se aqui que o uso da força ou o castigo nunca demonstrou ser útil para ajudar os alunos a dominar um idioma.

Recipientes: É a concepção que vê os alunos como *recipientes* os quais devemos recheiar de conhecimentos. Isto às vezes recebe o nome de teoria “dos bules e das xícaras”. Considera-se que o professor tem um bule cheio de conhecimentos que derrama nas “xícaras” ou recipientes dos alunos que, por sua vez, só podem aceitar uma certa quantidade desse conhecimento, segundo o seu quociente intelectual. PAULO FREIRE (2002) descreve isto como a concepção “bancária” da educação, segundo a qual os alunos são como contas bancárias nas quais regularmente se fazem depósitos que em seguida são sacados por motivos concretos, tais como as provas ou exames. Deste modo, se os professores de idiomas contemplam os seus alunos como recipientes ou contas bancárias que têm uma quantidade concreta de atitudes lingüísticas que determinam sua capacidade de absorver a linguagem, é muito possível que adotem métodos que suponham a transmissão de elementos lingüísticos.

Matéria-prima: Visto desta maneira, o aluno é comparado à argila a qual se molda para realizar uma bela obra de arte, ou como material de construção para levantar um edifício sólido e bem desenhado. Este enfoque não é de todo ruim, já que traz, de certa maneira, parte das teorias do interacionismo social (o professor exerce influência sobre seus alunos por intermédio da interação). No entanto, existe o risco de manipular os alunos e de fazê-los seguir os desejos do professor.

Clientes: Com esta premissa começa grande parte do ensino de idiomas para adultos, principalmente no ensino de línguas estrangeiras para fins específicos. É provável que os futuros alunos saibam o que querem aprender e quanto tempo e dinheiro estão dispostos a investir para consegui-lo, e pode-se considerar que o papel do professor consiste em tentar satisfazer essas necessidades. Este fato é bastante curioso, apesar de ser esta uma forma habitual de trabalho com adultos que pagam seus estudos num curso de idiomas. No entanto, é muito difícil, ou até improvável, que os alunos decidam o que necessitam saber ou avaliem a utilidade que encontram em uma lição.

Companheiros: Nesta perspectiva, a tônica passa da consulta à negociação na qual é possível que o professor, segundo palavras de FREIRE, “assuma o papel de aluno entre

alunos”. O ponto de partida para este tipo de professor não é o de “Aqui quem manda sou eu!”, mas o de “Vamos decidir entre todos como podemos tirar proveito do tempo que estamos juntos.” As idéias subjacentes são as de confiança e respeito mútuo que permitem o crescimento e o desenvolvimento dos professores e de todos os alunos. Nas aulas de línguas estrangeiras, isso pode ser praticado no instante em que os alunos são convidados a participar das decisões sobre quais atividades vão realizar, ou se perguntarmos que temas lhes interessam, ou ainda se lhes permitirmos selecionar os livros que vão ler.

Exploradores individuais: Segundo esta concepção, o papel do professor centra-se quase que exclusivamente em ser facilitador, trabalhando desde uma perspectiva piagetiana, quer dizer, a aula se organiza de forma que permita aos alunos explorarem por si mesmos e chegar a suas próprias conclusões com uma mínima intervenção por parte de professor. É uma idéia presente nos enfoques de ensino de idiomas baseados no material de entrada apropriado e compreensível, ao qual os alunos respondem de uma maneira muito pessoal, o que conduz à aquisição da linguagem.

Exploradores democráticos: Aqui se considera que a função de qualquer grupo de aprendizagem é a de estabelecer seu próprio programa, decidir quais são seus objetivos e suas formas preferidas de trabalho e, talvez, como deseja utilizar os conhecimentos e a competência do professor. Este enfoque é bastante difícil de ser posto em prática, talvez sendo possível com alunos mais maduros. Provavelmente o enfoque de ensino de idiomas baseado em tarefas seja o que mais se aproxime desta visão de aluno, já que nele são dadas a grupos de alunos tarefas, deixando-os livres para decidir como querem trabalhar. No entanto, é o professor que seleciona as atividades.

2.3.2 Crenças a respeito da aprendizagem

RICHARDS e LOCKHART (1998, p.38) discutem as crenças dos professores sobre a aprendizagem reportando-se a Freeman (1992a). Este afirma que as crenças dos professores podem basear-se em sua formação, em sua experiência docente ou inclusive em sua experiência como alunos de línguas.

Tão importantes como suas idéias sobre os alunos são as crenças dos professores relativas à aprendizagem. Só podemos ser professores realmente eficazes, se temos claro o que entendemos por aprendizagem. A partir daí, então podemos saber que tipo de resultados educativos queremos que nossos alunos consigam. Se nosso objetivo é ensinar suficientes conteúdos lingüísticos para passar nas provas, então isto repercutirá notavelmente em nossa forma de ensinar. Se, ao contrário, vemos o ensino de um idioma

como um processo que dura toda a vida e que tem um maior alcance social, cultural e educativo, então adotaremos um enfoque muito diferente para ensiná-lo.

WILLIAMS e BURDEN (1999, p.70) acreditam que a aprendizagem proveitosa:

- é um processo complexo;
- produz algum tipo de mudança pessoal;
- está sempre influenciada pelo contexto no qual ocorre;
- é o resultado da interação social, principalmente;
- implica na necessidade da mediação;
- difere de um indivíduo para outro;
- é um processo tanto emocional como cognitivo;
- está intimamente relacionada com o que as pessoas pensam de si mesmas;
- é um processo que dura toda a vida.

2.3.3 Crenças a respeito do ensino

O ensino é uma atividade muito pessoal e não devemos nos surpreender com o fato de que cada professor tenha suas crenças e propostas muito diferentes sobre o que constitui um ensino eficaz. Se tomarmos dois professores de línguas estrangeiras que trabalham de forma totalmente diferente em sala de aula, provavelmente, ambos dirão que a sua forma de ensinar é normal e eficaz, pois sua prática docente está estreitamente relacionada com suas crenças sobre o ensino. A forma como ensinam é uma interpretação pessoal do que pensam que funciona melhor em uma determinada situação.

Para alguns professores, o enfoque de ensino é algo exclusivamente pessoal, que desenvolvem com a experiência e que aplicam de maneiras diferentes segundo exigências de situações específicas. Os professores criam seus próprios papéis em aula baseando-se em suas teorias de ensino e aprendizagem.

(RICHARDS e LOCKHART, 1998, p.99)

Quando nos reportamos ao ensino de idiomas, podemos ressaltar três enfoques diferentes de ensino. RICHARDS e LOCKHART (Op. cit., p.41) destacam a investigação de Johnson (1992a) para ilustrar esta questão. De acordo com os dados obtidos nesta investigação, os diferentes enfoques de ensino são os seguintes: um baseado nas destrezas individuais (compreensão e produção oral e escrita); outro baseado em regras (importância das regras gramaticais e a compreensão consciente do sistema da língua); e o outro baseado em funções (a comunicação interativa e a aprendizagem cooperativa, assim como a capacidade de manusear a língua em situações comunicativas “reais”).

RICHARDS e LOCKHART (Op. cit., p.71) apontam que as opções de planejamento que emprega um professor refletem suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem. Alguns professores pensam que o ensino deve ser espontâneo e que um plano de aula muito detalhado limita suas opções e não convida a responder às necessidades e interesses dos alunos. Outros opinam que sem um plano de aula detalhado, poderiam se perder em sua tarefa e não cobririam o conteúdo previsto. Outros professores trabalham a partir de um plano escrito cujo grau de especificidade pode variar, enquanto que outros trabalham seguindo um plano mental sem escrever nada.

É provável que, à medida que os professores adquirem experiência didática e desenvolvem novas concepções sobre o ensino, mudem os critérios que utilizam para avaliar seu trabalho de maneira que possam sentir-se parte destas novas propostas, crenças e níveis de consciência.

2.3.4 Crenças dos professores sobre si mesmos

Pine e Boy (1977) (Apud ARNOLD, 2000, p.125) afirmam que “Os alunos sentem a estrutura emocional do professor muito antes de sentir o impacto do conteúdo intelectual que oferece o professor”. Isto tem conseqüências concretas com respeito à visão que os professores têm de si mesmos, pois àquele professor que lhe falta auto-estima, ser-lhe-á praticamente impossível construir a auto-estima dos que o cercam. Isto é igualmente válido quando se trata de transmitir dignidade e respeito. De forma análoga, o professor que não aceita seus alunos como são, não facilita a estes que se aceitem a si mesmos. Deste modo, o professor de idiomas tem que transmitir um sentimento de segurança ao utilizar a linguagem e, ao mesmo tempo, respeitar as tentativas dos alunos para expressar-se por si mesmos e expressar suas idéias nesse idioma. Estas seriam características de um ensino com enfoque humanístico.

Os professores de tendência humanística assumem como premissa básica que “tudo o que dizem ou fazem tem ou poderia ter um impacto importante no crescimento e na evolução pessoal de seus alunos, também é verdade que em todas as atuações de ensino o professor define-se a si mesmo como uma pessoa.” (WILLIAMS e BURDEN, Op. cit., p.72). O ensino humanístico, portanto, não está orientado somente para o aluno, mas está *centrado na pessoa*. A idéia que tem o professor com respeito ao ensino reflete a idéia que tem de si mesmo, e seu comportamento como professor reflete sua essência como pessoa. Poderia dizer-se, então, que este enfoque não se trata simplesmente de informação ou de conhecimentos, mas a aceitação de que o ensino é uma expressão de valores e atitudes.

RICHARDS e LOCKHART (1998) destacam que os contextos nos quais os professores trabalham têm uma importante influência no ensino, já que, segundo a situação docente em que estão inseridos, os professores tendem a adotar papéis diferentes. Alguns consideram que seu papel principal está nos aspectos administrativos e organizacionais. Passam muito tempo planejando suas aulas, analisando seu trabalho docente e supervisionando a aprendizagem e a conduta dos alunos para assegurar-se de que os objetivos sejam alcançados. Outros vêem seu papel mais como o de facilitador e acreditam que a melhor aula é aquela que surge da dinâmica da situação ensino-aprendizagem.

Como conclusão deste capítulo, podemos afirmar que o professor, muito mais do que ser acessório, é vital na hora de propiciar o ambiente adequado para que tenha lugar a aprendizagem, para que se desenvolva a segurança dos alunos, para que se respeite a individualidade das pessoas, para que se fomente um sentimento de adesão, para que se desenvolvam estratégias apropriadas de aprendizagem e para procurar a autonomia do aluno.

Nos capítulos I e II discutiu-se o papel do aluno e do professor na aprendizagem, e é deste mirante que espera-se interpretar os dados que serão apresentados e analisados no capítulo IV. Procura-se olhar, nos diferentes dizeres dos alunos, *como* eles aprendem a LE.

III

METODOLOGIA

*A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa.
É mais uma arte de mestres do que de discípulos;
é preciso já ter aprendido muitas coisas para saber
perguntar o que não se sabe.
Juan J. Rousseau (filósofo e escritor francês)*

Este capítulo faz uma descrição dos sujeitos envolvidos, das técnicas empregadas na coleta de dados e como estes dados foram analisados e discutidos.

O trabalho foi realizado dentro de uma perspectiva de pesquisa participante, os sujeitos são alunos da disciplina Língua Espanhola IV do curso de Secretariado Executivo de uma IES (Instituição de Ensino Superior) no Vale do Itajaí, estado de Santa Catarina.

O trabalho segue o parâmetro da pesquisa qualitativa. Objetivou-se não enquadrar os dados em variáveis pré-estabelecidas. Além disso, a pesquisa, apesar de levar em conta aspectos comuns às salas de aula de línguas estrangeiras, procurou também considerar aspectos individuais envolvendo a professora e os alunos e o contexto específico em que a interação aconteceu entre estes atores.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa segue os parâmetros da investigação qualitativa que, de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994, p.47-51), possui cinco características, a saber:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores freqüentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto.
2. É uma investigação descritiva, o mundo é examinado com a idéia de que nada é trivial; tudo é potencialmente esclarecedor para uma melhor compreensão do objeto de estudo.
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados?, por exemplo.

4. Os investigadores **tendem** a analisar os seus dados de forma indutiva. Procedese de “baixo para cima”, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas.
5. O significado é de importância vital. O pesquisador interessa-se pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Segundo os autores (Ibid., p.53), os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas comuns, em situações particulares, enfatizando o componente subjetivo do comportamento destas pessoas. Tentam penetrar no mundo conceitual dos seus sujeitos, com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas. Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências. Conseqüentemente, a realidade é “socialmente construída”. Isso vem ao encontro de uma concepção bakhtiniana de linguagem. BAKHTIN (1992) define a linguagem como uma produção de sentidos no social. A análise que se realiza nesta pesquisa segue esta linha teórica, isto é, os dados são interpretados dentro de uma interação da analista com os dizeres dos alunos/sujeitos deste estudo. Portanto, é ali que se produzem os sentidos entre a pesquisadora/leitora e os sujeitos investigados, ou seja, os sentidos do aprender que se procura desvelar neste estudo.

3.2 A PESQUISA NA SALA DE AULA

Até o presente momento, a pesquisa na área de línguas no Brasil, segundo MOITA LOPES (1996, p. 83), centrou-se principalmente em dois tipos: 1) Investigação teórico-especulativa baseada em informação teórica, advinda principalmente da lingüística, sem considerar a sala de aula como objeto de investigação; 2) Pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas calcada na investigação do produto da aprendizagem. Neste último caso, os alunos são submetidos a testes, com o objetivo de aferir o produto final da aprendizagem. Porém, hoje se sabe que não há testes exatamente adequados para este fim.

Estes dois tipos de pesquisas revelam, no entanto, o mesmo problema: tanto em uma como em outra, o processo de ensino/aprendizagem fica distante do pesquisador. No primeiro caso são oferecidas sugestões para a sala de aula, enquanto que, no segundo,

estas sugestões são investigadas colocando-se o foco no resultado da aprendizagem sem que o processo de ensinar e aprender seja considerado.

Estudar-se a aprendizagem apenas analisando-se os seus resultados é estudá-la de forma fragmentada, sem que se possa fazer muito para modificá-la. Atualmente os professores, juntamente com os lingüistas aplicados, passaram a descobrir a importância de se estudar o processo em si, desde o momento em que se desencadeia, no dia-a-dia da sala de aula, até o desenvolvimento da competência na LE. Se há algo para se mudar, que seja feito no decorrer do processo, enquanto ainda se podem melhorar os resultados. Portanto, é o foco no estudo do processo de ensinar/aprender línguas que se torna relevante nos dias atuais, ou seja, pesquisa na sala de aula de línguas.

Esta pesquisadora, como professora de língua estrangeira, foi buscar em suas aulas de língua espanhola, em suas interações diárias com os alunos em sala de aula, o foco de sua pesquisa.

RICHARDS e LOCKHART (1998, p.13-14) alertam para a necessidade de uma reflexão crítica, por parte do professor, sobre sua ação pedagógica. Ensinar é uma atividade complexa, multidimensional. O professor que tenha um conhecimento mais extenso e uma consciência mais profunda dos diferentes componentes e dimensões dos processos de ensino e aprendizagem estará melhor preparado para fazer juízos apropriados e tomar decisões.

Um professor bem informado acerca da natureza de seu trabalho pode avaliar seu próprio nível de desenvolvimento profissional, inclusive identificar aqueles aspectos que precisam ser revistos e melhorados. Além disso, a reflexão crítica, quando se enfoca como um processo contínuo e parte habitual do ensino, fará com que os professores se sintam mais seguros ao testar diferentes opções e avaliar seus efeitos em seu trabalho. Portanto, a reflexão crítica implica o exame das experiências docentes como base para a avaliação e tomada de decisões, assim como para possíveis mudanças. Implica propor-se perguntas sobre como e por que as coisas são como são, que sistemas de valores representam, que alternativas são possíveis e quais são as limitações para fazer as coisas de uma maneira e não de outra.

“Estas pressuposições consideram o fato de que, se os professores refletirem ativamente sobre o que acontece em suas aulas, estarão dispostos a descobrir se há uma lacuna entre o que eles ensinam e o que seus alunos aprendem.” (Ibid., p. 14).

De acordo com MOITA LOPES (Op. cit., p.86-87), a pesquisa em sala de aula pode ser dividida em dois tipos básicos: pesquisa de diagnóstico e pesquisa de intervenção. A pesquisa de diagnóstico é aquela voltada para a investigação do processo ensinar/aprender

e como ele está sendo realizado em sala de aula. Já na pesquisa de intervenção busca-se uma mudança de situação de ensino/aprendizagem em sala de aula.

O presente trabalho situa-se, de acordo com MOITA LOPES, na linha de pesquisa de diagnóstico, isto é, investigação do processo ensinar/aprender. Especificamente, compreensão do processo de aprendizagem de uma LE.

Tanto a pesquisa de intervenção quanto a pesquisa de diagnóstico são pesquisas que tendem a adotar uma abordagem qualitativa, notadamente de natureza etnográfica, em oposição a uma tradição de pesquisa denominada análise interativista (mais conhecida como pesquisa positivista). Este tipo de pesquisa já foi bastante criticado devido a, entre outros fatores, trabalhar com categorias pré-existentes à própria investigação.

MOITA LOPES (Op. cit., p.88) informa que a pesquisa etnográfica, atualmente, é o tipo preponderante de pesquisa, tanto no Brasil como no exterior, particularmente na área de lingüística aplicada. Ela se caracteriza por ser uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais, ou seja, professores e alunos na sala de aula de línguas, na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo, etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem. Portanto, este tipo de pesquisa não se baseia em categorias pré-estabelecidas antes da entrada no campo de investigação, mas sim em uma questão de pesquisa, levantada pelo próprio pesquisador, que encaminhará o estudo a ser por ele realizado.

Dentro da tendência de pesquisa etnográfica na sala de aula de línguas, tem preponderado uma preocupação com a natureza da interação na sala de aula como espaço de aprendizagem.

Este interesse pelo estudo da interação em contexto de aprendizagem ou no contexto de ação da sala de aula de línguas é parte de um interesse mais amplo em várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivistas, educacionais, etc.) pela questão da interação, baseando-se na premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.
(MOITA LOPES, 1996, p.88)

Apesar de estar discutindo as características da pesquisa etnográfica, é importante salientar que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa não é propriamente de cunho etnográfico, porque a pesquisadora não é uma mera observadora dos acontecimentos da sala de aula.

A pesquisa foi elaborada a partir da interação entre esta professora/pesquisadora e os membros das situações investigadas, isto é, seus alunos em situações de aprendizagem em sala de aula. A pesquisadora, portanto, interfere continuamente nesta sala de aula, ela dirige as atividades, por isso participante.

A pesquisa participante é um tipo específico de pesquisa em sala de aula. Por ter sido este o tipo de pesquisa escolhido para este trabalho, serão expostas as características deste tipo de pesquisa, de acordo com THIOLENT (1997, p. 21):

Pesquisa Participante (PP)

- A preocupação participativa está mais concentrada no pólo pesquisador do que no pólo pesquisado;
- não se trata de “ação” na medida em que os grupos investigados não são mobilizados em torno de objetivos específicos e sim deixados às suas atividades comuns;
- certos partidários da PP recusam a absorção por parte do pesquisador de uma proposta ideológica e dão privilégio a uma atitude de “escuta” do pessoal observado.

Para BRANDÃO (1999, p. 51), a pesquisa participante procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas; os problemas a serem estudados não emergem apenas da simples decisão dos pesquisadores, mas de toda a população envolvida.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O presente trabalho tem como sujeitos os alunos matriculados na disciplina Língua Espanhola IV do curso de Secretariado Executivo de uma IES do Vale do Itajaí (SC).

A turma é composta de pessoas entre 20 e 25 anos. Todos os alunos são pessoas do sexo feminino, residentes na própria cidade em que se encontra a IES. Em termos

econômico-sociais, estes alunos pertencem, em sua maioria, à classe média. A pesquisa envolveu as 6 alunas matriculadas no 1º semestre de 2004.

3.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Durante o tempo em que foi realizada a pesquisa, foram desenvolvidas diversas atividades com as alunas, algumas delas objetivando a coleta de dados, mas todas elas integradas ao Plano de Curso elaborado para a disciplina. Isto é, as atividades da sala de aula seguiram o seu curso normal, fora os momentos específicos, próprios do processo de coleta de dados. A seguir são apresentadas estas atividades e, posteriormente, aquelas utilizadas para a coleta de dados.

16/02 - Contrastes e usos dos tempos passados no Modo Indicativo.

1º/03 - Leitura de uma narrativa a fim de analisar os usos dos tempos passados vistos.

08/03 - Redação de uma narrativa real sobre um fato ocorrido na própria vida.

15/03 - Entrega e revisão dos textos.

22/03 - Leitura dos textos criados; comentários sobre a atividade (gravação em áudio).

29/03 - Exercício de compreensão auditiva; comentários sobre a atividade (gravação em áudio).

05/04 - Redação de uma narrativa com personagens fictícios (trabalho em grupo). Aula filmada para observação da dinâmica dos grupos.

12/04 - Continuação da aula anterior; entrega e revisão dos textos.

19/04 - Apresentação oral dos trabalhos dos grupos (filmagem).

26/04 - Confecção de cartazes com os tempos passados do Modo Indicativo (posteriormente foram fixados em sala de aula).

03/05 - Prova escrita sobre os conteúdos vistos desde o início do semestre (alunas realizaram a prova observando os cartazes).

10/05 - Exibição do vídeo com a filmagem das apresentações; comentários sobre o trabalho (anotações feitas pela professora).

17/05 - Verbos e expressões utilizadas para expressar o Futuro Simples no Modo Indicativo; redação: planos para o futuro.

24/05 - Leitura dos textos da aula anterior; conversação.

31/05 - Visita a uma escola de idiomas da cidade.

07/06 - Entrevista para emprego: exercícios de compreensão auditiva; curriculum vitae e carta de solicitação de emprego.

14/06 - Redação de curriculum e carta. A partir dos modelos apresentados, em dupla, elaborar uma entrevista de emprego.

21/06 - Entrevista individual para coleta de dados (gravação em áudio).

28/06 – Apresentação oral das entrevistas de emprego (professora grava as apresentações em áudio e, depois, as alunas escutam).

3.5 COLETA DE DADOS

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

3.5.1 Primeira coleta de dados

Esta coleta foi feita no primeiro dia de aula do semestre (16/02/2004). A professora conversa com as alunas e explica-lhes que gostaria de fazer uma pesquisa sobre a sua aprendizagem de língua espanhola. Informa-lhes, também, que as informações colhidas durante o semestre serão objeto de estudo em sua dissertação de mestrado. Anteriormente a esta conversa, a pesquisadora já havia pedido permissão à Coordenadora do Curso para a realização deste trabalho de pesquisa dentro das aulas de língua espanhola. Portanto, as alunas e a Coordenadora do Curso estavam cientes da intenção da pesquisa, e concordaram com a realização da mesma.

Após a explanação do objetivo da pesquisa às alunas, a professora entrega-lhes um comando escrito:

“Você, já faz algum tempo, está estudando língua espanhola.

Tente fazer um relato sobre a sua aprendizagem, buscando descrever sua maneira particular de aprender; suas estratégias pessoais de aprendizagem.

Faça comentários acerca de suas iniciativas, motivações, interesses tanto em sala de aula como fora dela.

Procure lembrar e fale sobre os momentos mais significativos que fizeram parte de sua aprendizagem.

Não esqueça de criar um título para esta narrativa. Se quiser, inclua informações não solicitadas, mas que você acredita que sejam/foram importantes durante o processo de sua aprendizagem da língua espanhola.”

3.5.2 Segunda coleta de dados

O conteúdo gramatical que estava sendo estudado (na verdade, revisado) eram os tempos passados do Modo Indicativo. A professora apresentou, por intermédio de lâminas, a narrativa “La Cenicienta” (Cinderela) a fim de ser feita a análise do uso dos diferentes tempos passados dentro deste gênero textual. Após esta atividade, solicitou às alunas que escrevessem uma narrativa real sobre um fato ocorrido na própria vida. Sugeriu que fosse feita em português e depois vertida para o espanhol. As alunas fizeram grande parte do trabalho em sala de aula. O objetivo era que houvesse troca de idéias entre elas e que a professora tivesse o papel de mediadora, sendo solicitada em momentos de dúvidas.

A aula seguinte (22.03.2004) foi gravada em áudio, a fim de registrar as opiniões e manifestações das alunas, para posterior transcrição e análise. Cada aluna leu o seu texto, já em espanhol, para a classe. Em seguida, iniciou-se uma conversação sobre a aprendizagem neste tipo de atividade. As perguntas norteadoras do diálogo foram:

- a) *O que vocês aprenderam após a realização desta atividade?*
- b) *Em que momentos desta atividade vocês acreditam que houve maior aprendizagem? Por quê?*
- c) *Vocês acreditam que a atividade proposta vai ao encontro de seus interesses, no que diz respeito ao desenvolvimento lingüístico, à capacidade de expressar suas idéias por intermédio da língua espanhola?*
- d) *Vocês gostariam de realizar uma atividade semelhante, mudando o contexto?*

Foi um diálogo aberto no qual todas tiveram a oportunidade de se expressar.

3.5.3 Terceira coleta de dados

Esta aula (29/03/2004), assim como a anterior, foi gravada em áudio, para posterior transcrição e análise. A atividade consistia em ouvir, compreender e interpretar uma narrativa através de exercício auditivo com auxílio de fita cassete. Individualmente, cada aluna ouve uma história que deve ser contada às outras posteriormente. A nenhuma das alunas foi apresentada a mesma história. Foi permitido o auxílio da escrita; todas escreveram o que ouviam ou, pelo menos, anotaram frases-chave.

Após ouvirem e contarem suas histórias, houve uma conversação sobre as estratégias utilizadas para a memorização, as dificuldades sentidas para realizar esta atividade, e se houve aprendizagem.

3.5.4 Quarta coleta de dados

Esta coleta de dados foi obtida através de filmagem e registros escritos. Foram filmadas as aulas do dia 05 e 19 de abril de 2004. A atividade proposta era escrever uma narrativa utilizando os verbos nos tempos passados estudados. Esta história deveria ser apresentada à classe por intermédio de uma dramatização, com utilização livre de recursos visuais e auditivos.

Devido ao número de alunas, foi sugerido pela professora que esta atividade fosse feita em dois grupos de três ou três duplas, porém uma aluna resolveu trabalhar sozinha. Como eram seis alunas, a divisão foi: 1 grupo de 3 alunas, 1 dupla e 1 aluna sozinha.

O objetivo da filmagem era captar a dinâmica das alunas ao realizarem e ao apresentarem este tipo de trabalho, ou seja, captar informações interacionais impossíveis de serem conseguidas em uma gravação em áudio.

As aulas dos dias 05 e 12 de abril foram utilizadas para a realização da tarefa. A professora acreditou ser importante que a realização do trabalho fosse feita em sala, pois dessa maneira iria fomentar a interação das alunas entre si e com a professora, além de reforçar a função de mediadora desta.

A apresentação dos trabalhos foi no dia 19/04/2004. Além da filmagem, a pesquisadora acreditou serem necessárias observações escritas. Na aula do dia 10/05, todos assistem à filmagem, a fim de avaliar a aprendizagem; foi aberto espaço para sugestões para próximas atividades. Os registros e comentários desta aula foram redigidos pela professora pesquisadora.

3.5.5 Quinta e sexta coletas de dados

No final da aula do dia 24/05, foi dado às alunas um outro comando escrito. Desta vez, elas teriam de escrever um texto sobre sua aprendizagem desde o início deste estudo até então.

“Depois destes meses de estudo, o que você poderia falar sobre a sua aprendizagem da língua espanhola?”

Comente sobre estas aulas, apontando os momentos e as atividades que foram significativas para seu aprendizado. Fale também de suas dificuldades.

Escreva acerca de todos os aspectos que acredite que sejam importantes.”

No dia 21/06, foi feita uma entrevista individual com cada uma das alunas. A pesquisadora pediu a elas que explicassem oralmente alguns pontos que foram levantados no texto escrito ao qual se faz referência no início deste tópico.

Estas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a análise.

A professora/pesquisadora também escreveu um diário das aulas do semestre, tentando registrar os momentos mais significativos da aprendizagem, assim como aqueles momentos em que a motivação de aprender das alunas era menos patente.

O próximo capítulo será dedicado à análise e à discussão dos dados coletados.

IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos. O sentido não é único e verdadeiro; quem faz essa construção é o sujeito.

Eni P. Orlandi (lingüista)

Este capítulo apresenta ao leitor a análise e discussão dos dados desta pesquisa. Primeiramente, serão apontados os nichos de sentidos expressos nos dizeres dos alunos. Em seguida, estes nichos serão divididos em tópicos para a análise. Os aspectos levantados serão abordados e discutidos dentro das teorias de aprendizagem e de aquisição da linguagem como expressos no capítulo das referências teóricas. Utiliza-se na análise os dados obtidos através dos textos escritos pelos sujeitos pesquisados sobre a sua aprendizagem, através das entrevistas feitas no final da pesquisa, como também do diário de classe e das transcrições das aulas como apoio para a discussão dos diversos itens citados. Os nomes empregados no decorrer deste capítulo são fictícios.

Os nichos de sentidos expressos nos dizeres dos alunos podem ser sumarizados nos seguintes tópicos:

- 1. O que é aprender uma LE.**
- 2. Como se aprende uma LE.**
- 3. Como se ensina uma LE.**
- 4. O papel do professor na aprendizagem de uma LE.**
- 5. O papel do aluno na aprendizagem de uma LE.**

4.1 O QUE É APRENDER UMA LE

Neste tópico apresenta-se, de acordo com as palavras dos alunos, **o que é aprender uma LE**. Esta discussão se relaciona com um dos objetivos específicos arrolados na introdução do trabalho. Então, segundo os sujeitos da pesquisa:

4.1.1 Aprender uma LE é um processo ordenado

Os alunos acreditam que a aprendizagem de uma LE exige uma certa ordem. A não obediência a esta ordem cria dificuldades e, conseqüentemente, a desmotivação.

*Débora: **O primeiro passo é começar a estudar o espanhol como estudamos o português, bem do início, como se fôssemos crianças. Afinal, tudo é novo, nada é óbvio. Quando isso não acontece, como foi o meu caso, tudo fica muito vago. (...) E isso desestimula o aluno.***

*Rita: **O trabalho que a gente fez no outro semestre, com a professora Lúcia, não tava muito organizado, não aprendemos muito, pouco tempo,...***

Segundo KRASHEN (1982), a ordem natural em que adquirimos as regras da língua materna também tem a sua contrapartida na aquisição da segunda língua. De acordo com estudos já realizados, a hipótese da ordem natural na aquisição de uma língua é válida e, provavelmente, prediz um fenômeno universal.

Podemos acrescentar também aqui o conceito mais conhecido de VYGOTSKY chamado de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) que representa a diferença entre a capacidade do aluno de resolver problemas por si próprio e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Portanto, teríamos uma “zona de desenvolvimento auto-suficiente” que abrange todas as funções e atividades que o aluno consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa, e a “zona de desenvolvimento proximal” que abrange todas as funções e atividades que o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de uma outra pessoa que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

RICHARDS e LOCKHART (1998) salientam as diferenças nos estilos cognitivos das pessoas. Aqui, levando em conta o que nos dizem Débora e Rita, seu estilo de aprendizagem seria aquele o qual os alunos gostam e necessitam da progressão estruturada e seqüenciada. Preferem ter instruções claras e saber exatamente o que estão fazendo.

4.1.2 Aprender uma LE é mais complexo que a LM

Um dos aspectos levantados pelas alunas foi a questão da complexidade da aprendizagem da LE.

*Sheila: **A minha maior dificuldade foi para diferenciar os tempos verbais, mas acho que tenho um pouco de dificuldade também no português. (...)***

*Sheila: **Acho que só lendo e praticando, porque... pra mim é complicado. Tanto que no português eu me confundo com pretérito não sei o quê...***

*Débora: O primeiro passo é **começar a estudar o espanhol como estudamos o português, bem do início, como se fôssemos crianças. Afinal, tudo é novo, nada é óbvio.***

Para REVUZ (1998), a língua, além de ser um objeto complexo, de conhecimento intelectual, é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita ao sujeito um modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo o aparelho fonador. Por todos estes fatores, a autora acredita que temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma LE.

Segundo CARIONI (1988), a dificuldade em aprender uma segunda língua contrasta com a facilidade em adquirir a língua materna. O “dispositivo de aquisição de linguagem” (LAD), aceito como provável explicação para a uniformidade com que todos os seres humanos adquirem a linguagem, parece não ter sua força aquisitiva depois que o indivíduo ultrapassa a puberdade.

Para L. F. CABRAL (2002), os aprendizes de língua estrangeira durante um espaço de tempo aproximadamente igual e em contextos semelhantes, particularmente quando a aprendizagem desta língua ocorre após a adolescência, demonstram variações consideráveis no que diz respeito ao nível oral e escrito da LE; mostram, também, menos competência metalingüística do que os aprendizes de língua materna e são sujeitos a fenômenos de fossilização lingüística.

DÈ GREVE e VAN PASSEL (1975) também corroboram com as autoras acima citadas no que se refere à idade. Este é um fator importante para a assimilação de um código e de um sistema lingüístico. Afirmam que geralmente as formas lexicológicas, fonológicas e sintáticas da língua materna se assimilam durante os cinco ou seis primeiros anos de vida e este período de sensibilidade lingüística se estende até os 12, 14 anos. Portanto, quanto mais nos afastamos da idade limite, mais as condições em que se encontra o aluno se distinguem daquelas em que se achava ao aprender sua língua materna. Segundo estes autores, a aprendizagem de uma LE jamais se dará da mesma forma que ocorreu a LM, já que, na grande maioria dos casos, a aprendizagem formal de uma LE ocorre numa idade mais avançada do que a da LM. Concluindo, não se pode estabelecer um paralelo total entre o processo de aquisição da LM e o da aprendizagem de uma LE.

Esta última afirmação vem ao encontro da teoria de KRASHEN (1982) sobre os processos de aquisição e de aprendizagem de um segundo idioma. (ver 1.1.4)

Os sujeitos desta pesquisa são todos adultos, fato que, de acordo com os autores anteriormente mencionados, torna o aprendizado de uma LE um pouco mais lento. Para

alguns alunos, a aprendizagem de um novo idioma em sala de aula é complexa e, muitas vezes, difícil.

4.1.3 Aprender uma LE é aprender vocabulário

Muitas alunas levantam como fator de importância no domínio de um idioma o conhecimento de o maior número de palavras possível. Acreditam que, sabendo mais palavras, terão mais facilidade de comunicação.

Luana: Acho que poderíamos enriquecer mais o nosso vocabulário. Já aprendemos algumas palavras novas, mas poderíamos ter mais. (...) Eu acho que deveria ter mais, sempre mais, textos assim mais diferentes. (...) eu tenho vontade de aprender mais palavras novas. (...) Coloca um texto, aí vai explicando, aí aquelas palavras que a gente não sabe, a gente pergunta e isso vai acrescentando no vocabulário. Tem algumas palavras que eu não esqueço mais.

Débora: Aprende mais fazendo textos. Tu tem que procurar e acaba aprendendo mais palavras do que usar aquelas mesmas que tu já sabe.

Débora: Eu sinto que melhorei em vocabulário. E não foi porque a professora colocou no quadro e eu copieei, foi porque eu fui procurar, eu precisei usar aquela palavra, eu tive que achar aquela palavra. Então eu acho que isso é muito mais válido. O teatro que fizemos também foi excelente. Aprendemos, pois mais uma vez tivemos que pesquisar verbos e vocabulário.

Sheila: Criação de textos também são interessantes, pois tem que haver uma pesquisa e aprende-se novas palavras, melhorando o vocabulário.

Profa.: A música ensina alguma coisa pra ti?

Marta: Ensina, porque na verdade é vocabulário. Tem palavra que eu não conheço, aí eu vou lá e olho no dicionário. Ou então pego a letra da música e tento fazer a tradução, pra ver o que significa realmente. (...) Ahh.. eu adorei o e-mail da musiquinha do "mamut" que a senhora mandou, eu acho que é uma forma divertida de aprender novas palavras.

Profa.: E o que tu aprendeste com o teatro?

Marta: Algumas falas eram no passado, então a gente teve que procurar, traduzir palavras. E na hora que vai traduzir acaba aprendendo uma palavra nova.

Profa. O que tu aprendeste fazendo e apresentando a história?

Rita: Bastante pronúncia e palavras novas também, palavras que normalmente dentro da sala ou coisas do livro a gente provavelmente não teria usado.

As alunas pesquisadas utilizam a estratégia de descobrir novas palavras como auxiliar no domínio da LE.

Para WILLIAMS e BURDEN (1999), os indivíduos costumam aprender aquilo que acreditam que vale a pena aprender. Em um nível mais concreto, alguns estudantes de idiomas podem crer que é importante desenvolver um amplo vocabulário.

Em RICHARDS e LOCKHART (1998), Oxford (1990) cita alguns tipos de estratégias gerais de aprendizagem. Uma delas é a estratégia de memória que ajuda o aluno a armazenar e recobrar a informação. Como exemplo desta estratégia ela cita a criação de conexões mentais, como contextualizar palavras novas. Outra estratégia citada é a cognitiva a qual permite ao aluno compreender e produzir novas mensagens. Uma das formas de aplicar esta estratégia é analisar e raciocinar como, por exemplo, analisar expressões. Ainda uma outra, a estratégia metacognitiva, que permite ao aluno regular sua própria aprendizagem como, por exemplo, vincular informação nova com material já conhecido.

Em STERNBERG (2000), Ellen Bialystok e Kenji Hakuta (1994) afirmam que não há uma única resposta correta à pergunta que trata sobre os tipos de experiências de aprendizagem que facilitam a aquisição da segunda língua. Um adulto de uma determinada área de conhecimento pode ser considerado competente, se dominar o vocabulário técnico, um vocabulário básico rudimentar e os rudimentos da sintaxe; pode-se esperar de um estudante que aprende uma segunda língua em um meio acadêmico, como é o caso dos alunos deste estudo, que tenha firme compreensão de sintaxe e um vocabulário bastante amplo, ainda que superficial. Portanto, para cada caso específico de utilização de uma LE, fazem-se necessários diferentes tipos de experiências lingüísticas para obter a competência procurada.

RICHARDS e LOCKHART (1998) falam ainda sobre as crenças que influenciam diretamente na aprendizagem de idiomas. Afirmam os autores que os alunos trazem para a sala de aula opiniões muito específicas sobre como se aprende uma língua e sobre as atividades e métodos que são úteis. Aprender vocabulário, portanto, parece estar dentro destas crenças.

RICHARDS e RODGERS (1998) apontam as diversas pesquisas que foram realizadas em grande escala nos anos vinte e trinta sobre o vocabulário de uma LE. Havia um consenso geral entre os especialistas em ensino de línguas sobre a idéia de que o vocabulário era um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de línguas estrangeiras. Considerava-se que o vocabulário era um componente essencial para a competência leitora. Muitos especialistas elaboraram um guia com o vocabulário necessário para ensinar inglês como LE baseado na freqüência e outros critérios. Estes esforços que tinham como objetivo introduzir uma base científica e racional para selecionar o conteúdo de vocabulário em um curso de idiomas representava a primeira tentativa de estabelecer princípios para a elaboração de programas no ensino de idiomas.

RICHARDS e RODGERS (Ibid.) citam também a posição de Krashen e Terrel (1983). Para estes autores, a natureza da língua se centra na importância do significado. Acentuam

a importância do vocabulário, por exemplo, sugerindo a idéia de que uma língua é essencialmente seu léxico e somente de maneira secundária a gramática, que determina como se explora o léxico para produzir mensagens, ou seja, a quantidade de informação presente no léxico é muito mais importante do que a que proporciona qualquer outra parte da língua. O léxico, tanto para a compreensão como para a produção, é considerado fundamental na construção e interpretação dos enunciados.

Portanto, a opinião dos autores mencionados vem ao encontro do que pensam os alunos pesquisados.

4.1.4 Aprender uma LE é ler e escutar

As alunas reconhecem a importância da compreensão leitora e auditiva no processo de aprendizagem de uma LE.

Marta: *Procuo ouvir músicas e ler livros. Acho importante ouvir músicas e cantar em espanhol.*

Profa.: *Tu achas então que se aprende ouvindo e cantando?*

Marta: *Aprende. Aprende, porque assim... eu peguei o CD da Shakira, né, tem muitas músicas com palavras que nós já conhecemos, então fica mais fácil.*

Sheila: *Acredito que a melhor maneira de aprender espanhol é conversando, cantando e lendo.*

Rita: *O que penso ter me ajudado muito, foram as músicas ouvidas em casa, livros de histórias encontrados na biblioteca da faculdade, pesquisas feitas para aprimorar os trabalhos acadêmicos. (...) Com música eu aprendo bastante. Elas me ajudam bastante também a decorar... decorar não é a palavra certa... aprender mesmo.*

Profa.: *Então a leitura funciona pra melhorar a pronúncia?*

Débora: *Funciona, com certeza.*

Profa.: *E ouvindo não?*

Débora: *Também, mas eu acho mais fácil ler, né, ou então ler e acompanhar o som, porque daí a gente vai pegando a pronúncia, vai pegando o jeito de falar, a gente escuta o jeito que eles falam. A professora de inglês às vezes faz a gente escutar e depois cada uma lê um trechinho; eu acho isso bom.*

Profa.: *E para a pronúncia? Gravar a própria voz e depois ouvir ajuda a aprender?*

Paula: *Eu acho ótimo.*

Como pode ser constatado nestes depoimentos, algumas alunas apontam a leitura como uma das formas de aprender uma LE.

Na aula do dia 1º./03, após o término da leitura da história de “La Cenicienta”, conversamos sobre a leitura e a criação de textos. Perguntei-lhes se procuravam ler em

espanhol. Algumas pareceram mais interessadas neste tipo de atividade, no entanto outras disseram que não haviam lido muita coisa (livros).

Comentei sobre a biblioteca e a disponibilidade de obras existentes, procurando incentivá-las. Ademais, frisei a importância da leitura para a aprendizagem de léxico, situações e expressões comunicativas e também como auxiliar na aprendizagem gramatical de um idioma.

No tópico 4.1.3, as alunas apontaram a importância de conhecer novas palavras, ou seja, o léxico como auxiliar para aprender uma LE. No entanto, o que se observa nos depoimentos do tópico citado é que elas mencionam somente a expressão escrita como atividade importante na aprendizagem do léxico; não mencionam a leitura.

RICHARDS e RODGERS (1998) voltam a citar Krashen e Terrel (1983) os quais afirmam que a aquisição somente pode ter lugar quando as pessoas entendem mensagens na língua objeto.

Podemos retomar aqui a hipótese do *input*, ou insumos, de Krashen (1982). Esta hipótese trata de explicar a relação entre a informação lingüística a qual está exposto o aluno e a aquisição da língua. As pessoas adquirem melhor a língua quando entendem os insumos que estão um pouco além de seu nível atual de competência. Seria o i (competência atual na língua) + 1 (informação lingüística um grau além dessa competência), sendo que o indivíduo em fase de aquisição deve entender os insumos contendo $i + 1$. Com a ajuda da situação e do contexto, da informação extralingüística e do conhecimento do mundo faz-se possível a compreensão. Se há suficiente quantidade de insumos compreensíveis, o nível $i + 1$ será alcançado normalmente de forma automática. Além disso, quanto mais exposição e mais corretos forem os insumos que o falante receber, melhor será sua produção lingüística.

Escutar e ler são, de acordo com esta teoria, ótimos insumos que proporcionam ao aprendiz alcançar o nível $i + 1$.

WILLIAMS e BURDEN (1999) citam Rubin (1981,1987) que afirma que uma das estratégias de aprendizagem são as estratégias sociais que se referem às atividades que utilizam os alunos para tentar aumentar o tempo de contato com o idioma. Entre as estratégias desta categoria encontram-se o início de conversações na língua estrangeira, a leitura de livros, a assistência a filmes, a audição de músicas.

4.1.5 Aprender uma LE é comunicar-se

Pelos dizeres das alunas, aprender uma LE é comunicar-se, é fazer-se entender, é tentar expressar suas idéias e pensamentos, ou seja, entrar em interação com o interlocutor.

Rita: Acho que a atividade com a qual eu mais aprendi foi aquela que a gente fez a apresentação da história. Quando eu queria uma palavra, quando eu queria passar uma mensagem, eu era obrigada a correr atrás da palavra. Como eu queria passar uma mensagem, eu queria que ela fosse passada como ela tava na minha mente. (...) A apresentação eu acho que foi importante porque eu queria contar, então se eu mudasse as palavras eu já não taria contando aquela história. Eu tive que contar em espanhol, mas tinha que ter sentido, senão os outros não iam entender.

Profa. No teu trabalho tu praticas?

Marta: Sim, a gente tá fazendo às vezes assim, né, fala uma ou outra coisa.

(...) Com a Débora, às vezes com a minha chefe que também fala espanhol.

Então volta e meia a gente fala.

Profa. E ela te corrige?

Marta: É, ela corrige quando ela sabe.

Débora: Outro ponto importante é a conversação. E para mim conversação significa diálogos entre alunos e com o professor. É impossível aprender espanhol, ou qualquer outro idioma, apenas ouvindo. É necessário estar naquela situação para então falar, mesmo que não esteja correto, mas precisamos falar. (...) Falando, passando pela situação, por exemplo, teve que contar a história pras outras meninas, a gente tem que falar, né. A gente tem que usar o que aprendeu e tem que falar, igual ao do teatro... foi uma situação que a gente criou, a gente teve que viver aquilo e usar o que a gente sabia ali. Então eu acho que isso é importante pra gente aprender. (...) A gente escutou a história e teve que contar a história pras outras, né. Mas é claro que a gente não contou a história usando as frases da história, a gente teve que formar frases. E aí a gente puxa pela memória; ah, como é que fala isso, como é que fala aquilo.

Profa. Então aprendeu porque teve que passar uma mensagem?

Débora: É, exatamente, porque teve que se comunicar. Eu tive que passar a mensagem adiante, então eu acho que isso força a gente a lembrar tudo aquilo que a gente aprendeu. (...) No teatro, a gente aprendeu de novo a se comunicar, porque teve que formar as frases.

Profa. E o que tu achas das atividades em que tu tens que contar alguma coisa?

Paula: Tem mais necessidade de se comunicar, tem que passar alguma coisa. Se a gente não tenta, nunca vai saber se vai conseguir se comunicar.

Na aula do dia 10/05, assistimos à fita onde foram gravadas as apresentações orais das alunas. Perguntei a elas se gostaram de serem filmadas, se acreditavam que a filmagem tinha sido uma boa opção. Em seguida, algumas colocações anotadas por mim durante nosso diálogo.

“É importante, porque dá pra saber se o que a gente quis passar, realmente foi passado. Muitas vezes, na hora do ensaio, não se notam algumas coisas. Teve uma parte que o som ficou alto e atrapalhou as vozes da gente.”

“Quando se apresenta alguma coisa, principalmente aqui em espanhol, a gente tem que se preocupar se vai ser entendido. Não adianta ser um trabalho ótimo, mas os outros não conseguem entender bem.”

“Ouvir a própria voz na tv, a gente falando, é engraçado. Parece tão diferente.”

No final, fiz um comentário sobre esta questão dos outros. Disse-lhes que é importante, para que a comunicação se torne mais efetiva, saber como os outros, ou seja, nossos interlocutores, nos vêem e nos ouvem. Acredito que a filmagem tenha sido um bom recurso didático, já que oportunizou às alunas observarem alguns fatores essenciais à comunicação, principalmente a comunicação em LE.

Neste tópico podemos elencar as teorias de Krashen e Vygotsky. Krashen privilegia, na sua teoria de aquisição, o aspecto dos insumos, ou seja, aprende-se uma LE muito mais escutando, estando exposto à LE, do que produzindo nesta língua.

Vygotsky, por sua vez, vê o ser humano se desenvolvendo com outros seres humanos, ou seja, aprendendo nas relações com os outros. Portanto, os sujeitos deste estudo parecem estar mais em consonância com a teoria vygotskyana.

WILLIAMS e BURDEN (1999) voltam a citar Rubin (1981,1987) o qual afirma que as estratégias de comunicação são as que o aluno utiliza para promover a comunicação com os demais. Estas são especialmente importantes para os estudantes de idiomas, pois ao continuar a comunicação e não abandoná-la, o falante consegue indiretamente maior tempo de contato com o idioma e mais oportunidades para praticá-lo (ver os dizeres de Marta e Paula). Desta forma, os alunos podem aumentar o material de entrada lingüístico que é processado cognitivamente.

LITTLEWOOD (1998) nos faz considerar a língua não somente em função de suas estruturas (gramática e vocabulário), como também a partir das funções comunicativas que cumpre. Em outras palavras, começamos a levar em conta não somente as formas lingüísticas, mas também o que as pessoas fazem com essas formas quando querem comunicar-se. Podemos, portanto, combinar o ponto de vista funcional mais recente com o ponto de vista estrutural tradicional, a fim de conseguir uma perspectiva comunicativa mais completa.

Isto nos permite formular uma relação mais pormenorizada do que os estudantes têm de aprender para usar a língua como meio de comunicação. Um enfoque comunicativo nos faz ser mais conscientes, pois não basta ensinar aos estudantes como manipular as estruturas da LE. Também eles têm de desenvolver estratégias para relacionar estas

estruturas com suas funções comunicativas em situações e tempos reais (ver o que diz Rita). Por conseguinte, devemos proporcionar aos aprendizes oportunidades variadas para que usem a língua por si mesmos, com finalidades comunicativas.

Segundo ALMEIDA FILHO (2002), o importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua e, acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos.

De acordo com o que diz Débora, a atividade de contar uma história para as outras colegas, assim como a tarefa de passar uma mensagem através da história representada no teatro, foram momentos significativos de aprendizagem, pois se fez necessário passar uma mensagem, isto é, comunicar-se.

Concluindo esta parte do trabalho, podemos, então, sumarizar **o que é aprender uma LE**, de acordo com os sujeitos objetos deste estudo.

Aprender uma LE é:

- um processo ordenado;
- mais complexo que a LM;
- aprender vocabulário;
- ler e escutar;
- comunicar-se.

A próxima discussão refere-se ao objetivo geral deste estudo que é o de compreender, pelas palavras dos alunos, **como se aprende uma LE**.

4.2 COMO SE APRENDE UMA LE

A partir desta parte do trabalho, são apresentadas as opiniões dos sujeitos pesquisados de **como se aprende uma LE**.

4.2.1 Aprende-se uma LE relacionando-a com a experiência

Este foi um dos aspectos apontados que me pareceu ter uma grande relevância para o aprendizado de um novo idioma. Como pode ser observado nos próximos depoimentos, o

estudo da língua deve estar relacionado, o mais próximo possível, com a realidade do aprendiz.

Marta: No segundo semestre, a professora pediu que fizéssemos um teatro, encenando compras em uma feira ou mercado; foi divertido, praticamos o diálogo e aprendemos os nomes dos alimentos.

Sheila: Eu, particularmente, achei muito proveitosa uma aula em que nós formamos grupos de 3 alunas e tivemos que criar uma cena em um restaurante, onde 2 alunas seriam clientes e 1 aluna o garçom. Com esta atividade, pudemos praticar mais e visualizar uma situação mais real. Vejo que trazendo a teoria para uma realidade que nos leve à prática é uma boa escolha. (...) Fazendo um texto também,... porque daí fica mais real aquilo e aí fica mais fácil pra memorizar. (...) Porque daí é uma coisa que tem mais a ver com a gente, como a gente fala... Hoje eu tô falando que ontem eu fui em tal lugar, então se eu colocar isso no espanhol, pra mim fica mais fácil de entender, fica mais fácil de memorizar também. (...) A gente utiliza mais. Como a professora falou, é uma simulação, não é real, mas é uma coisa que a gente vai utilizar. (...) No texto ali, é uma história nossa, são palavras que a gente utiliza normalmente.

Débora: Aplicar a língua estrangeira nas situações do dia-a-dia ajuda muito na compreensão e fixação da língua. (...) Nas aulas de espanhol que a gente teve com a senhora há algum tempo atrás, desenvolvemos uma atividade muito interessante que me proporcionou uma maior fixação do conteúdo. Foi um teatro, simulando uma situação simples do cotidiano em um restaurante. (...) Foi divertido e o aprendizado foi melhor.

(...) Porque é assim ó... como a gente fez exercícios práticos, fez o teatro, a professora simula situações assim, perguntando sobre a nossa vida inclusive, fica mais fácil pra aplicar.

Profa. Então vivenciar o contexto fica mais fácil?

Débora: É. Criar uma situação e ter que usar aquilo naquela situação. Porque uma coisa é a professora chegar e falar, por exemplo, huumm, quando você tiver num supermercado e quiser fazer uma compra, tem que falar isso e aquilo, outra coisa é a gente passar por aquilo, viver aquilo. Eu acho que grava bem mais, aprende realmente.

(...) fazer esses exercícios práticos como a gente fez aqui ajuda bem mais, porque a gente grava, a gente passa pela situação...

Paula: Sempre procuro aprender na prática, pois para mim é melhor. Um dos momentos mais significativos pra mim foi em uma apresentação que tivemos que fazer na compra de comidas no supermercado. Tivemos que trazer caixa de leite, azeite, aprender a falar espanhol em um supermercado. (...)

...eu não esqueci até hoje as apresentações que a gente fez e eu gravei mais as apresentações práticas. A gente apresentou também aquela do restaurante que a gente tinha que atender... uma outra tinha que vender...

Rita: (...) É tá falando algo meu, o que acontece comigo. É tá contando o meu dia-a-dia no espanhol. Deixa de ser um texto fictício e é algo da nossa necessidade. Eu tô falando algo que realmente aconteceu comigo. (...)

O meu texto era sobre um final de semana que eu passei, então se eu lembrar do final de semana, eu vou lembrar de como se pronuncia “barraca” ou “sítio”. Eu vou lembrar porque eu vivi aquilo, é uma história que eu não vou esquecer. (...) Eu acho que esse semestre foi o semestre que eu mais aprendi, (...) A gente falou do currículo, da parte profissional; pegou a parte

fora também, do dia-a-dia... Eu acho que foi bastante diversificado, foi bem válido. (...) São coisas que nós vamos usar, né.

Na aula do dia 08/03, pedi às alunas que escrevessem uma narrativa sobre um fato ocorrido na própria vida. Pelos dizeres apresentados no tópico acima, parece ter sido uma boa atividade de aprendizagem, já que consideram importante relacionar a LE com o seu cotidiano. As situações de simulação de fatos do cotidiano também parecem ter sido bem aceitas como fator importante na utilização e fixação do idioma.

Para DE GRÈVE e VAN PASSEL (1975), se, para os alunos, a matéria tem um sentido, ou seja, se esta matéria está em relação estreita com a realidade e com as preocupações imediatas dos alunos, estes consideram os esforços feitos como não inúteis. (ver os dizeres de Débora).

Segundo RIVERS (1974), com o propósito de fornecer o melhor ambiente possível ao desenvolvimento da comunicação espontânea da língua, o professor deve compreender que o aluno não pode conversar na língua estrangeira se nada tem a comunicar. Ele deve ter alguma idéia a expressar. Deve ser prestada atenção à estruturação das situações na sala de aula, de forma a reproduzirem, o mais fielmente possível, as características de uma situação de comunicação em língua materna, na vida real. Isto só pode ser conseguido se os materiais que o aluno trabalha estiverem intimamente relacionados com os seus interesses da vida real, isto é, apropriados às circunstâncias cotidianas e refiram-se a contextos significativos. (ver os dizeres de Sheila, Débora, Paula e Rita).

Com uma interação dessa natureza na sala de aula, o aluno ganhará confiança, através da experiência de comunicação em LE, e não sofrerá, portanto, embaraço ou inibição quando se vir perante um locutor nativo. Associará experiências agradáveis e bem sucedidas ao fato de falar essa língua. Se o objetivo é ensinar o aluno a falar a LE de modo que possa comunicar o seu significado pessoal aos que falam essa língua como idioma nativo, ainda que este nível de competência seja difícil de atingir, ele terá de aprender mais do que estruturas e vocabulário. Deve aprender a compartilhar as experiências que os locutores nativos associam ao vocabulário e expressões.

Para ALMEIDA FILHO (2002), em termos de comportamento diário do professor de LE na sala de aula, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Em WILLIAMS e BURDEN (1999), Roland Maighan (1990) fala sobre as crenças que os professores têm sobre as pessoas para as quais ensinam. Tais percepções refletem as perspectivas individuais que os professores têm do mundo e também repercutem profundamente no seu trabalho em sala de aula.

No caso deste tópico, esta professora considera seus alunos, de acordo com Maighan, exploradores democráticos. Para este autor, provavelmente o enfoque de ensino de idiomas baseado em tarefas seja o que mais se aproxime desta visão do aluno, já que nele são dadas a grupos de alunos tarefas, deixando-os livres para decidir como querem trabalhar. No entanto, é o professor que seleciona as atividades.

NUNAN (2002) afirma que a execução de tarefas supõe um uso comunicativo da língua no qual a atenção do aluno está direcionada ao significado mais que à estrutura lingüística. Em linhas gerais, a tarefa comunicativa interpreta-se como uma parte do trabalho de aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua-alvo, centrando sua atenção mais no significado do que na forma.

No entanto, de acordo com este autor, hoje se aceita, na maior parte dos casos, o valor das tarefas de aula que requerem que o aluno se centre na forma. Em contrapartida, também se aceita que a gramática é um recurso essencial para utilizar a língua de maneira comunicativa.

Canale (1983) (Apud XAVIER, 1999, p.54) corrobora com a proposta de Nunan, já que é através da pedagogia com base em tarefas que os alunos podem desenvolver sua competência comunicativa, isto é, seu conhecimento consciente e inconsciente da língua-alvo e de outros aspectos referentes ao uso comunicativo dessa língua, bem como sua habilidade de utilizar esses conhecimentos na comunicação real.

XAVIER (1999) aponta várias noções de tarefas encontradas na literatura (Long, 1985; Scaramucci, 1996; Richards, Platt e Weber, 1986; Willis, 1996a; Prabhu, 1987; Candlin, 1987; Breen, 1987a; Nunan, 1989). Em seu trabalho, sumariza o papel da tarefa no ensino de línguas como sendo capaz de ativar a estrutura cognitiva do aprendiz quando ele interage com o insumo da língua-alvo e com os participantes do processo de ensino-aprendizagem, isto é, professor e colegas. Nesse sentido, a tarefa promove aprendizagem e possibilita o desenvolvimento da interlíngua¹ dos alunos. Entretanto, é de responsabilidade do professor maximizar as oportunidades de aprendizagem para que o aluno possa ativar seu mecanismo de auto-regulamentação através da interação social criada pelas tarefas.

¹ Teoria no campo das segundas línguas a qual sustenta que o conhecimento que o aluno possui da língua vai-se modificando paulatinamente, conforme vai-se aproximando da língua-objeto.

Em RICHARDS e LOCKHART (1998), Johnson (1992a) ressalta três enfoques diferentes de ensino: um baseado nas destrezas individuais (compreensão e produção oral e escrita); outro baseado em regras (importância das regras gramaticais e a compreensão consciente da língua); e o outro baseado em funções (a comunicação interativa e a aprendizagem cooperativa, assim como a capacidade de manusear a língua em situações comunicativas “reais”).

RICHARDS e LOCKHART afirmam que a prática docente dos professores está estreitamente relacionada com suas crenças sobre o ensino. A forma como ensinam é uma interpretação pessoal do que pensam que funciona melhor em uma determinada situação.

Concordo com os autores e, também, com Johnson. Acredito que os três enfoques de ensino citados por este autor são eficazes se utilizados de forma simultânea, tendo, cada um deles, sua importância no ensino e na aprendizagem de uma LE.

4.2.2 Aprende-se uma LE exercitando-a

O exercício, a prática de uma LE é, de fato, uma das melhores formas de aprendizado. No entanto, algumas alunas salientam que os exercícios de sala de aula devem ser diversificados, evitando assim a monotonia e o conseqüente desinteresse.

Luana: Quando resolvemos exercícios em sala, tiramos nossas dúvidas. A diversidade de exercícios, com figuras, números e tudo o que já aprendemos precisa ser cobrado, assim o aluno não esquecerá.

Profa. E nesse exercício sobre o currículo. Esse exercício pra ti foi bom?

Luana. Pra mim foi bom. (...) A colega vai fazer o currículo de um jeito e eu de outro, aí escuta a colega, então já aprende mais palavras, coisas novas.

Débora: Na parte gramatical só tem uma saída: exercícios. É a única maneira de entender e aprender como se deve usar a gramática. (...) Sinto que este semestre de espanhol está sendo muito proveitoso, pois estamos aprendendo. Sabemos que há sempre uma atividade dinâmica que nos ensine a língua espanhola. (...) No teatro, a gente teve que formar frases, então usou os verbos, né, usou a gramática que a gente tinha visto. Porque eu acho que línguas, pra aprender, tem que praticar, exercitar bastante. (...)

Rita: Estou bastante satisfeita com tudo o que fizemos até então, os cartazes, a atividade de audição, de criação de texto, todos foram essenciais para tudo o que agreguei até agora. (...) ...a gente fez bastante atividade diferente. Eu acho que esse semestre foi o semestre que eu mais aprendi, até porque não tava grudada em exercícios apenas. (...) exercícios que eu digo são aqueles de livro, completar. Esses exercícios tradicionais que a gente tá acostumada a fazer e pronto. O conteúdo também tava bastante diversificado. Eu, por exemplo, falei do passado, depois falei do futuro.

Paula: Sabe, professora, a minha dificuldade está mais relacionada com os verbos. Eu acho que praticando, fazendo mais exercícios, eu consiga superar.

 Marta: **As aulas são dinâmicas. Posso destacar o teatro, a fita de história, os cartazes e também exercícios.**

No primeiro dia de aula do semestre, 16/02, revisamos os tempos passados do Modo Indicativo com exercícios orais e escritos. As alunas tiveram um pouco de dificuldade na expressão oral; algumas formas verbais não foram lembradas. Pediram-me, então, para que exercitássemos mais nas próximas aulas. Este fato vem ao encontro do que já foi dito neste tópico, ou seja, aprende-se uma LE fazendo exercícios.

Podem-se entender os exercícios como estratégias cognitivas, que são os processos mentais que se relacionam diretamente com o processamento da informação com a finalidade de aprender, isto é, resumir, armazenar, recuperar e utilizar a informação.

Para KRASHEN (1982), o processo de aprendizagem, ao contrário do processo de aquisição, é consciente, instrucional na maioria das vezes, e supõe o conhecimento de regras, poder falar sobre elas e aplicá-las na prática da língua. (ver os dizeres de Débora e Paula).

RICHARDS e RODGERS (1998) concordam com Krashen, pois, para estes autores, a aprendizagem refere-se a um processo mediante o qual se desenvolvem de forma consciente as regras da língua. O resultado é o conhecimento explícito das formas da língua e a habilidade de expressar verbalmente este conhecimento. Portanto, é necessário um ensino formal para que se produza a aprendizagem. Eles também salientam a importância de os insumos serem interessantes ao aluno, já que estes contribuem para criar um ambiente em sala de aula mais descontraído, contribuindo para aumentar a motivação. (ver os dizeres de Rita e Marta).

A colocação destes autores vem ao encontro do que acredita esta pesquisadora, pois alunos motivados, geralmente, obtêm melhores resultados de aprendizagem.

Para WILLIAMS e BURDEN (1999), é importante que os professores tenham conhecimento do que seus alunos consideram importante e significativo, pois assim terão toda a informação necessária para fazer com que suas aulas sejam verdadeiramente motivadoras. (ver os dizeres de Luana). Estes autores retomam a perspectiva construtivista da aprendizagem segundo a qual os indivíduos constroem seus próprios significados de aprendizagem. Portanto, resultaria muito mais benéfico ajudar os alunos a descobrirem e desenvolverem estratégias que para eles são significativas e pessoalmente importantes, do que pedir-lhes que utilizem estratégias determinadas, por exemplo, pelo professor. Os alunos utilizam determinadas estratégias se têm um sentimento de propriedade ou de escolha referente às estratégias que empregam, se têm claro o motivo de seu uso e se

querem completar uma tarefa para alcançar uma meta que identificaram como sendo de grande valia.

Em RICHARDS e LOCKHART (1998), Knowles (1982) cita diferentes estilos de aprendizagem. Um deles é o estilo de aprendizagem concreto. Este estilo de aprendizagem caracteriza os alunos que utilizam métodos ativos e diretos para captar e processar a informação. Gostam de variedade e de constantes trocas de ritmo. Não gostam da aprendizagem rotineira. (ver os dizeres de Débora, Rita e Marta).

De acordo com RIVERS (1974), como o professor expressa a sua personalidade através da língua, tanto quanto o aluno, ele deverá empregar métodos e usar materiais daquela forma em que se sentir mais espontâneo e descontraído. Dessa forma, estará habilitado a usar a sua imaginação no desenvolvimento de todos os recursos lingüísticos e introduzir variedades metodológicas em cada aula. Para esta autora, com plena consciência dos fatores humanos envolvidos, o professor sensível adotará e adaptará técnicas de acordo com a sua própria personalidade e as de seus alunos, para que a aula de LE se converta numa experiência viva de comunicação, em vez de mais uma hora enfadonha e cansativa.

De acordo com os dizeres das alunas neste tópico, pode-se constatar que sempre busquei, durante as aulas, diversificar a maneira de abordar o conteúdo previsto, fazendo-as exercitar o idioma de uma forma diferenciada a cada aula.

O próximo tópico também discute esta temática, porque se refere ao falar e ao escrever como estratégias empregadas pelos alunos na aprendizagem da LE.

4.2.3 Aprende-se uma LE escrevendo e falando

A expressão escrita e a expressão oral foram bastante mencionadas, nos dizeres das alunas, como fator essencial na aprendizagem.

*Profa: **O que vocês aprenderam depois de escrever o texto?***

*Rita: Ficou bem mais fácil a memorização. **É bem melhor do que ficar fazendo exercício no livro ou só ouvindo a explicação. Usando, pelo menos eu entendo melhor. (...)** Usando na escrita; escrevendo um texto. Por exemplo, acho que **a atividade com que eu mais aprendi foi aquela que a gente fez a apresentação da história, porque eu tive que escrever, usar o que eu sabia e depois tive que falar também.***

*Débora: ... **consequimos progredir muito na aprendizagem. (...)** Porque não é só ver ali como é que é, **a gente aplica. A professora faz a gente falar, como naquele dia que a gente escutou o texto, daí teve que contar o texto...** então é uma coisa que a gente é obrigada a usar. **E aí eu acho que isso faz a gente***

aprender. (...) Veio do uso, da prática. Porque a gente vê como é que funciona, né, vê a gramática e tal depois pratica. E isso que é interessante. (...) Não é só aquela coisa de ver a matéria e pronto. A gente pratica aquilo que a gente viu e isso eu acho que ajuda a aprender.

(...) O cartaz dos verbos é um exemplo, porque eu tive que fazer, foi uma experiência que eu vivenciei. Não é uma coisa decorada. Eu realmente aprendi.

(...) Na apresentação da história, a gente chegou aqui, a gente falou. Porque eu acho que línguas, pra aprender, tem que praticar, e praticar a comunicação, não só a escrita. Eu aprendi muito mais fazendo o teatro, fazendo o cartaz, do que estudando pra prova.

Sheila: Eu aprendi bastante escrevendo textos. (...) Eu senti que aprendi assim,... elaborando textos eu lembrava das aulas, lembrava do que a gente falou, do que a gente elaborou. Acho que ficou mais fácil pra memorizar.

Marta: No teatro a gente teve que inventar uma história, então... aprendemos palavras novas, a gente aprendeu a fazer conjugação melhor, a gente teve que falar algumas coisas que aconteceram.

Luana: Desenvolvemos a fala e a escrita quando elaboramos textos em espanhol. (...) Acredito que o professor apenas falar e os alunos escutarem não é válido. É preciso que o aluno pratique.

(...) Prática é fazer... nem só ouvindo, nem só fazendo, que nem máquina, copiando. Prática é os dois juntos, um pouquinho dos dois. ... Colocar os dois juntos. A gente faz primeiro o texto, depois faz uma apresentação, alguma coisa oral, aí escuta a colega. (...) Acho que só a prática faz com que aprendamos mais.

Paula: Nesse semestre eu acho que aprendi muito, o que eu queria era adquirir mais conhecimento dessa língua, falando bastante em espanhol.

(...) No teatrinho que eu fiz com a Luana, a gente falou pouco. Só que na hora lá a gente aprendeu mais, porque a gente fez o próprio texto, só que na hora a gente teve que falar, nossa fala. A gente falou pouco, mas eu aprendi bastante.

No tópico 3.4, do capítulo que trata da metodologia, aparece a descrição das atividades docentes realizadas durante o semestre. Ali pode ser observado que procurei, no máximo de tempo das aulas disponíveis, praticar com o grupo atividades que envolvessem a prática da expressão oral e escrita.

Para PÉREZ (1992), o processo comunicativo destaca-se pela comunicação mediante a linguagem, seja oral ou escrita e a ênfase reside sempre, portanto, no conteúdo; nunca se dá isoladamente, mas dentro de um contexto ou situação; a comunicação entre dois ou mais interlocutores se estabelece sempre por alguma razão ou interesse; tem lugar porque os interlocutores se atêm ao código de sinais ou signos pré-estabelecidos. Este código recebe genericamente o nome de gramática. A gramática, assim concebida, é um meio para conseguir os fins comunicativos, mas não um fim em si mesmo (ver os dizeres de Débora).

FERREYRA (1998) ratifica a importância de métodos comunicativos que levem em conta o interesse dos alunos, levando-os à aprendizagem de uma língua através de contextos que tragam mensagens comunicativas e coerentes com relação ao meio em que estão inseridos. Dessa maneira, a aprendizagem do adulto vitaliza-se e fortifica-se com a necessidade de comunicar-se com suas palavras. (ver os dizeres de Rita).

BAKTHIN (1992) afirma que o texto (discurso) é objeto de estudo das ciências humanas, e é por intermédio do discurso que o homem se constrói enquanto objeto de estudo nos ou por meio dos textos, através da compreensão e interpretação do outro, tornando-a, assim, dialógica.

O autor elenca alguns aspectos do diálogo entre interlocutores. Entre estes aspectos está o sentido do texto e a significação das palavras os quais dependem da relação entre sujeitos, construída na produção e interpretação de textos.

4.2.4 Aprende-se uma LE expondo-se a ela

A exposição contínua e freqüente a um idioma agiliza e intensifica o domínio lingüístico. O pouco tempo prejudica o aprendizado.

Débora: O problema de aprender língua estrangeira em curso superior é o tempo. Eu lamento pelo pouco tempo que temos. Gostaria de poder me dedicar mais.

Rita: Acredito que trabalhando em um pequeno grupo, como é o nosso, o aprendizado se torna mais concentrado. O professor tem mais tempo de explicar e a gente aproveita melhor o tempo pra aprender.

*Luana: Principalmente se tiver **aquele tempinho**, nem que seja **aqueles cinco minutinhos antes de terminar a aula. Deixar a gente começar a fazer aqui, porque eu praticamente não tenho tempo. Se eu não fizer no final de semana, durante a semana eu não faço, não dá.***

No dia em que assistimos à filmagem, perguntei a elas se a atividade de escrever uma história e ter que apresentá-la foi importante para o aprendizado. Nas informações coletadas no meu diário, houve, novamente, a retomada do fator tempo.

“A gente teve tempo pra fazer, não foi uma coisa atropelada.”

“Trabalhar assim é bom, porque a gente se ajuda e teve tempo de perguntar para a professora, pedir sugestões.”

Acredito ser necessário informar que a elaboração desta atividade, que a maioria das alunas se refere como teatro, foi feita nas aulas dos dias 05 e 12 de abril, já que meu objetivo era que elas ficassem à vontade, sentindo que havia tempo para a execução da tarefa.

Para L. F. CABRAL (2002), a aprendizagem de uma LE em contexto formal tende a obedecer a objetivos curriculares e a constrangimentos de tempo.

VAN PASSEL (1983) ressalta que o problema tempo é considerado um problema, já que muitos alunos manifestam impaciência no que se refere ao número de horas necessárias para obter-se um nível de conhecimento elementar de uma LE. É comum que muito depressa comecem a criticar, quando percebem que apesar dos esforços – reais ou imaginários – os resultados não são imediatos. Além disso, destaca que, tratando-se de ensino para adultos, não se pode esquecer que, quando tais alunos chegam às aulas, a maioria já vem de uma longa jornada de trabalho ou então já teve até mesmo que interrompê-la para se dedicar ao estudo. É compreensível, portanto, que a capacidade de aprender desses alunos seja distinta de outros grupos de alunos. (ver os dizeres de Luana).

Concordo com o autor e acredito que o professor, ao levar em consideração este tipo de aluno, deve pesquisar os meios através dos quais possa tornar mais leve e agradável a atmosfera da sala de aula, procurando concatenar o tempo que dispõe com a atmosfera de descontração desejada.

GIRARD (1976) salienta que o professor equivale ao círculo familiar na aquisição da LM, com a diferença importante de que dispõe de muito pouco tempo.

4.2.5 Aprende-se uma LE visualizando-a

As alunas salientaram o reforço visual como auxílio para a fixação do domínio do idioma.

*Profa.: **E os cartazes. Tu achas que resolveu pra ti?***

*Marta: **Ajudou. Ajudou bastante, porque a gente tá sempre olhando.***

*Luana: **Uma maneira legal de aprender é através de figuras (imagens), pois associamos facilmente. Os cartazes ajudam a fixar o conteúdo. (...) É que eu gravo mais visual, então eu vou gravar aquela palavra na minha cabeça e a tradução dela. No oral eu vou escutar e ela vai fugir. (...) ...ou pelo menos parar e escrever ela em espanhol. Por exemplo, a professora tá falando. Ahh, como é que é essa palavra aí? Aí a professora fala devagar, eu escrevo e anoto o significado, daí ajuda a não esquecer mais.***

Sheila: Fizemos também os cartazes que ajudam bastante, pois estamos constantemente visualizando os verbos. (...) Porque a gente visualiza, às vezes só de dar uma olhada rápida tu já lembra. É só pra lembrar que a gente olha, porque a gente já pegou mais ou menos, então a gente olha só pra lembrar.

... é assim ó... conforme a gente vai olhando a gente vai aprendendo. Mas olhar é que ajuda a memorizar.

Rita: Eu acho que ajudam,... Os cartazes agora fazem parte do nosso dia-a-dia, a gente tá olhando o tempo todo. Tanto que para a prova institucional apareceu uma questão e eu lembrei de como fazer, porque eu sentava bem próxima a ele, então quando eu olhava pra parede o primeiro que eu olhava era aquele.

A aula do dia 26/04 foi dedicada à confecção de cartazes. Cada aluna se encarregou de um tempo verbal no passado. O objetivo era fixar estes cartazes na parede de maneira que ficassem à altura dos olhos e, no decorrer das próximas aulas, fossem observados diariamente por elas.

Para este tópico, acredito ser importante a contribuição de RICHARDS e LOCKHART (1998) que afirmam que algumas pessoas aprendem melhor através da visão e tomam nota para recordar. (ver os dizeres de Luana).

ALMEIDA FILHO (2002) afirma que as dificuldades estruturais e lexicais são minoradas pela contextualização plena do tópico que está sendo visto e, também, facilitadas pelos recursos visuais que o acompanham.

SCHUMANN (2000) esclarece ainda que, dentro de um cérebro individual, algumas regiões ou redes podem responder bem à aquisição do léxico, outras à percepção ou produção de sons, outras à aprendizagem acadêmica da gramática. O método adequado será aquele que permita ao aluno aprender melhor, ou seja, o método ao qual o cérebro responde com maior facilidade.

Os cérebros respondem de diferentes maneiras, e este fenômeno pode estar relacionado com o que os psicólogos identificaram como diferenças nos estilos de aprendizagem, assunto que será discutido mais detalhadamente no tópico a seguir.

4.2.6 Aprende-se uma LE respeitando os diversos estilos de aprendizagem

Respeitar a maneira com a qual cada indivíduo acredita que aprende é, na opinião dos sujeitos pesquisados, uma forma de ajudar efetivamente o seu processo de aquisição da LE.

Rita: Acredito que trabalhando em um pequeno grupo, como é o nosso (6 alunas), o aprendizado se torna mais concentrado. O professor tem mais

tempo, o que faz as necessidades de cada aluno serem atendidas com maior individualidade. Cada um possui um tempo de aprendizado diferente, e o respeito a eles faz com que aprendamos com maior entusiasmo. (...) Fazer narrativas, como fizemos há meses atrás, ou até mesmo a história que apresentamos, cada uma a sua maneira, pelo menos para mim, foi excelente forma de aprendizado. (...)

Às vezes outras pessoas pronunciando é mais difícil a gente entender, aqui na sala eu tô mais acostumada com a pronúncia da professora e então é mais fácil entender. Agora, uma pessoa estranha, que talvez fale mais rápido, ou até fale muito pausado... É uma voz diferente, eram vozes masculinas, né. (...) É um tom mais alto, mais difícil, mais intensa a voz pra gente compreender. Essa mesma dificuldade eu sinto na aula de inglês pra entender.

Débora: Gostei também de comparar os tempos verbais em espanhol com o português. Para mim, foi mais fácil compreender o passado em espanhol pensando primeiro em português, facilitou bastante. (...)

Profa. Existem aqueles exercícios para completar as frases com o tempo “x” ou com o tempo “y”.

Débora: Eu acho que não é válido. Eu pelo menos aprendo desta forma. Tem que usar e tem que saber por que é assim, por que é assado... (...)

Débora: Eu acho que se nós lermos e a professora corrigir ajuda.

Profa. Então é escutar, repetir e corrigir.

Débora: É, corrigir, mas na hora. Eu prefiro que seja na hora. Porque não adianta eu ler até o final, daí eu nem vou lembrar como é que eu falei, não vou nem lembrar se eu falei errado ou não, sabe. Fica uma coisa muito vaga; eu acho que tem que ser na hora que falou a palavra.

Luana: Eu gravo mais visual. Pra gravar palavras e verbos tem que estar escrito.

Profa. Exercícios do tipo “preencha com tal tempo” te ajudariam a superar a tua dificuldade com verbos?

Paula: A gente fez assim no ano passado com a outra professora e eu não aprendi muito. (...)

Eu aprendi bastante as conjugações no próprio texto que a gente fez; a pronúncia a Luana me corrigia.

Profa. Então quer dizer que trabalhar com ela foi bom.

Paula: Foi bom, ahnn,... trabalhar assim sempre em conjunto é melhor pra mim.

Profa. E sobre a correção da pronúncia. Muitos preferem ser corrigidos na hora em que estão falando ou lendo.

Paula: É, na hora. Senão depois perde o fio da meada. Eu gosto. Na hora é melhor, porque depois daí às vezes a gente pode até esquecer; é legal a professora corrigir a gente na hora.

Sheila: Algumas perguntas simples já ajudam a desinibir o aluno, leituras em voz alta também dão mais confiança.

Marta: Aprendo melhor quando trabalho em grupos, quando preciso pesquisar em livros ou na internet. Gosto de um ambiente descontraído. (...) Criar brincadeiras é um método que ajuda aqueles que são mais tímidos, pois existe receio em falar errado.

Profa. E tu, por exemplo, quando tu estás lendo e diz uma coisa errada, tu gostas que te corrijam na hora?

Marta: Eu prefiro que seja na hora, porque é mais fácil pra gravar. Se deixa pro fim, às vezes pro aluno é mais difícil lembrar. Acho que, se corrige na hora, quando eu vou ler o texto, ou vou ler alguma coisa parecida, eu vou me lembrar.

Na aula do dia 05/04, as alunas iniciaram a atividade de escrever uma história para ser apresentada posteriormente. A narrativa deve ser de fatos e personagens imaginários e será apresentada como se fosse um teatro, uma representação. Poderão ser utilizados recursos auditivos e visuais, os personagens poderão ser representados por elas mesmas, ou serem apresentados na forma de fotos, bonecos, etc. A professora *sugere*, como divisão de grupos, 2 grupos de 3 ou 3 duplas, mas deixa claro que esta divisão deve ser feita de acordo com a conveniência delas. O importante nesta atividade era soltar a imaginação.

No entanto, uma das alunas preferiu trabalhar sozinha e escreveu bastante durante esta aula. A divisão então foi de um grupo de 3, uma dupla e uma aluna sozinha.

Acredito que, agindo desta forma, tentei respeitar a individualidade, o estilo de aprendizagem das alunas.

No dia em que assistimos à filmagem, a aluna que trabalhou sozinha fez a seguinte argumentação:

“Apesar de eu ter feito sozinha, eu gostei. Inventei a história do jeito que eu quis, fui atrás do que eu não sabia.”

De acordo com RICHARDS e LOCKHART (1998) é o aluno que traz à aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que, por sua vez, influem na forma com que enfrentam esta aprendizagem. Afirmam também que o sistema de crenças dos alunos abarca uma ampla gama de temas e podem influir: a) em sua motivação para aprender; b) em suas expectativas acerca da aprendizagem de línguas; c) em suas percepções acerca do que é fácil ou difícil em uma língua; e d) no tipo de estratégias de aprendizagem que preferem.

4.2.7 Aprende-se uma LE lendo e escutando

No tópico 4.1.4, afirma-se que aprender uma LE é ler e escutar. O tópico atual corrobora com esta afirmativa, já que, nas palavras de nossas alunas, aprende-se uma LE quando exercitamos a nossa compreensão auditiva e leitora.

Rita: Para treinar para a apresentação, eu me ouvia e pessoas me ouviam. Eu li ela pra bastante pessoas. Eu li tanto até chegar ao ponto de achar que ela tava soando bem ao ouvido. Acabei ouvindo muito, lendo muito e vendo muito e isso também faz gravar.

Débora: Achei muito interessante a atividade de escutar uma história e depois contar essa mesma história para as outras alunas.

Luana: Aprender de forma natural quer dizer que a gente acaba acostumando o ouvido de tanto ver, ouvir, fazer exercícios e ler textos no passado. Aí a gente acaba gravando mais fácil. Eu não peguei um dia e sentei e disse agora

*vou decorar verbos, nunca fiz. (...) É, assim, na minha prática. **Lendo e fazendo, porque lendo a gente grava também. A gente não percebe, mas a gente acaba gravando.***

*Paula: Tenho muito interesse em **aprofundar mais meu aprendizado lendo livros espanhóis, histórias, exercícios.** Eu também acho superimportante **trabalhar não só a escrita, mas também a fala, a audição em espanhol.***

*Profa.: **Mas ouvir quem? A professora, os colegas, músicas, vídeo,...***

*Paula: **Video, as fitas, até a nossa própria fala como a professora gravou, né. Até a nossa própria fala. A gente fica: Nossa! Eu falei isso? (...) Também ouvindo a professora falando em espanhol, a gente grava a pronúncia da palavra.***

Durante o semestre, houve vários momentos dedicados ao ler e escutar. Como exemplo, posso citar a aula do dia 22/03, na qual iniciamos com a leitura dos textos que cada uma havia escrito sobre um fato ocorrido em sua vida, assim como a aula do dia 29/03, onde cada aluna escuta, individualmente, uma pequena história para depois contá-la às demais.

Na verdade, foram oferecidos insumos, de acordo com a teoria de KRASHEN (1982). Para o autor, a melhor, ou talvez a única maneira de ensinar uma língua a alguém, é fornecendo suficientes insumos. A força desta hipótese está em que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter. (ver os dizeres de Paula).

RICHARDS e RODGERS falam ainda sobre a visão de Krashen e Terrel (1983) os quais consideram a língua um veículo para comunicar significados e mensagens.

WILLIAMS e BURDEN (1999) acreditam que as noções piagetianas de assimilação e de acomodação podem aplicar-se à aprendizagem de idiomas. Quando recebemos novo material lingüístico de entrada, por exemplo, ao escutar uma conversa, temos que modificar o que já conhecemos sobre a língua (acomodação) para “encaixar” a nova informação com nossos conhecimentos já existentes (assimilação). Desta forma, desenvolve-se paulatinamente o conhecimento que temos de como funciona o sistema do novo idioma. Isto tem a ver totalmente com a teoria da *interlíngua* no campo de aquisição de segundas línguas, a qual sustenta que o conhecimento que o aluno possui da língua vai-se modificando paulatinamente, conforme vai-se aproximando da língua objeto. (ver os dizeres de Rita e Luana).

4.2.8 Aprende-se uma LE integrando-se e interagindo nesta língua

A interação com as outras colegas é importante, principalmente por oportunizar a troca de idéias, a integração. Além disso, o aprendizado de um idioma acontece através do contato com o outro, ou seja, com um interlocutor.

*Débora: **No ensaio da apresentação, uma corrigia a outra. E a gente falava não, a pronúncia não tá boa, vamos repetir, e, sabe, assim foi indo. Daí uma corrigia, uma falava não, eu acho melhor falar assim, não essa frase não tá certa, vamos olhar no dicionário, e assim foi. Valeu muito mais assim do que... do que a prova por exemplo.***

*Luana: **É preciso que o aluno pratique, interaja com os colegas de sala e fale.***
*Profa.: **Então pra ti o conhecimento dos teus colegas te ajuda a aprender?***

*Luana: **Claro.** A Débora fez um texto, por exemplo, e ela leu o texto dela. Ahh... aquela palavra quer dizer o quê? Pra ela, ela foi buscar aquela palavra e gravou, eu não. **Então, trocando, fazendo essa troca, a gente acaba aprendendo.***

*Paula: **Quando eu e a Luana estávamos gravando, né, eu aprendi também porque ela me ensinou a falar certinho em espanhol.***

*Profa. **Então quer dizer que trabalhar com ela foi bom.***

*Paula: Foi bom, ahhn... **trabalhar assim sempre em conjunto é melhor pra mim.** (...) Ahhn... **Sempre tem alguém do teu lado. Se você erra, essa pessoa te corrige e aí tu aprende.** E a Luana já tem, né, mais conhecimento em espanhol. (...) **Eu é que tava escrevendo e ela tava me ajudando. Então eu escrevia e ela dizia: não é assim, Paula, não é assim... sabe. Então eu aprendi.***

*(...) **É que eu preciso... não sei se é na língua espanhola... eu preciso que alguém esteja do meu lado. (...) Eu gosto de fazer com alguém pra tá trocando idéias, pra tá aprendendo mais também.** Porque eu acho que fica muito na subjetividade... não ter uma pessoa do teu lado,... tu ficas no teu pensamento, não tem outra idéia.*

*Sheila: **É, se tinha algum erro a gente falava, a gente corrigia.***

*Profa. **E tu achas que aprendeste mais trabalhando com elas, trabalhando sozinha ou é indiferente?***

*Sheila: **Eu acho que com elas foi melhor. Porque todas pensaram juntas e uma ajudou a outra.** Ahhh... mas se a gente usar essa frase vai ficar melhor, se a gente usar essa palavra vai ficar melhor...*

*Marta: O teatro esclareceu várias dúvidas, além de praticar a produção dos textos, **tivemos a integração entre as alunas.***

*Profa. **Então quer dizer que trabalhar em grupo foi melhor?***

*Marta: **Fica melhor. Porque daí o que eu não sei o outro pode saber e, se todos têm dúvida, todos procuram, a gente discute as dúvidas.***

*Profa.: **Pra ti a integração com as colegas foi importante?***

*Marta: **É importante, eu acho que é. Facilita, esclarece as dúvidas. Nem sempre a gente tem o professor por perto, então eu sozinha não vou saber.***

Na aula do dia 08/03, apesar de ser uma atividade individual, achei importante que elas iniciassem seu texto em sala, a fim de que pudesse haver troca de idéias e

esclarecimento de possíveis dúvidas. A intenção maior era a interação entre elas e a intensificação do meu papel como mediadora.

Durante o diálogo que houve após todas assistirem suas apresentações em vídeo, a interação foi destacada como uma boa auxiliar na aprendizagem. Transcrevo, a seguir, anotações minhas dos dizeres das alunas sobre o papel do outro na aprendizagem de uma LE.

“Um grupo comentou que haviam se reunido no final de semana para ensaiar e o resto da família acabou se envolvendo também. Acharam muito bom, pois houve muita troca de idéias.”

“A aluna que apresentou sozinha disse que mostrou e leu o seu trabalho a outras pessoas que sabiam algo de espanhol, para saber sua opinião.”

“A sugestão de uma outra colega foi importante, porque ajuda a entender algumas coisas que às vezes a gente não vê na hora ou não se dá conta.”

“Uma aluna disse que aproveitou bastante, pois a colega ajudava a corrigir a sua pronúncia.”

Neste tópico podemos ver claramente que os alunos evocam a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a qual vê o conhecimento primeiro presente no social, passando a ser aprendido pelo indivíduo através da interação. É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Em resumo, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores. (ver os dizeres de Paula, Sheila e Marta).

WILLIAMS e BURDEN (1999), psicólogos simpatizantes do socioconstrutivismo, acreditam que o segredo da aprendizagem reside principalmente no caráter da interação social que se produz entre duas ou mais pessoas que têm níveis diferentes de destrezas e de conhecimentos. A função que desempenha o que tem maiores conhecimentos, habitualmente os pais ou o professor, mas muito freqüentemente um companheiro, é a de encontrar formas de ajudar o outro a aprender. (ver os dizeres de Débora e Paula).

Trabalhar junto a outra pessoa, seja um adulto ou um companheiro mais competente, em um nível imediatamente superior ao das capacidades do aluno, é a melhor forma de fazer com que o aluno passe ao nível seguinte (esta afirmação tem a ver com o conceito de Vygotsky chamado ZDP é já discutido no tópico 4.1.1).

RICHARDS e LOCKHART (1998) nos trazem sua contribuição quando falam dos alunos com um estilo de aprendizagem comunicativo. Estes alunos preferem um enfoque social de aprendizagem. Necessitam das contribuições de outras pessoas e da interação,

aprendem compartilhando conhecimento. Adoram uma aula que funcione democraticamente. Este estilo de aprendizagem abordado pelos autores é adotado pela maioria das alunas do estudo, pois somente a aluna Rita não abordou a interação, apesar de ter dito que leu para outras pessoas seu texto para ter a opinião do “outro” (ver os dizeres desta aluna no tópico 4.2.7).

Ellis (1985) (Apud RICHARDS e LOCKHART, 1998) também aborda a questão da interação ao afirmar que a aprendizagem de idiomas é um processo sumamente interativo. A qualidade da interação entre professor e alunos e a interação entre os próprios alunos tem uma influência considerável na aprendizagem.

Para concluir, a pesquisadora acredita que, além da interação, a autenticidade do ambiente e o grau de afinidade entre seus integrantes também são elementos essenciais para que o aprendiz sinta-se parte desse ambiente, características que, infelizmente, dificilmente são predominantes em salas de aula convencionais.

Na medida do possível, procuro sempre, em minhas aulas, seguir as teorias apresentadas neste tópico que aqui se encerra, já que este se relaciona com um dos objetivos específicos deste estudo que é o de averiguar se as atividades de aprendizagem propostas vão ao encontro dos interesses dos alunos e se contribuem para o seu desenvolvimento lingüístico e a sua ação expressiva.

4.2.9 Aprende-se uma LE relacionando-a com a LM

No caso da língua espanhola, que é a língua estrangeira enfocada neste estudo, a proximidade lingüística com a língua portuguesa pode, muitas vezes, ser um empecilho. Para algumas alunas pesquisadas, no entanto, este comparativo pode ser um bom auxiliar no esclarecimento de dúvidas.

Para este tópico, serão utilizados os dizeres das alunas que foram gravados em áudio no dia 22/03.

A atividade realizada, em aulas anteriores, foi escrever uma narrativa. O objetivo desta atividade era a utilização dos tempos passados estudados. Sugeriu a elas que escrevessem sobre algum fato que, de alguma maneira, havia-lhes marcado a memória. Também, como sugestão, disse-lhes que escrevessem primeiro em português e, depois de o texto estar pronto, fizessem a versão para o espanhol. Iniciamos com a leitura dos textos (uma das alunas não havia feito). Após a leitura, abriu-se o diálogo para a análise geral desta atividade.

Débora: *Eu acho que ficou mais claro em que situação se deve usar o tempo verbal.*

Profa.: *Ficou mais claro quando tu escreveste em português ou em espanhol?*

Débora: *Em espanhol. Quando eu passei para o espanhol ficou mais claro saber.*

Luana: *Eu acho que nós aprendemos, só que eu não me acho segura ainda.*

Profa. *Por quê?*

Luana: *Porque eu estou usando no contexto. Eu não sei dizer quando é um, quando é outro. Falar em imperfeito e indefinido, aí eu misturo e não sei dizer qual é qual.*

(...) **Cada texto** que a gente faz, **se faz primeiro em português**, então a gente **coloca palavras nossas** e na hora que a gente for passar, **vai ter muitas que a gente não vai saber o que é, então vai ter que procurar e eu acho que ali é que a gente aprende.**

Profa.: *Então os momentos de aprendizagem aconteceram na hora de fazer a versão? Foi aí que vocês aprenderam mais?*

Débora: *Aprende mais, porque tem que pesquisar mais. Tu tem que procurar e acaba aprendendo mais palavras, do que aquelas mesmas que tu já sabe.*

Profa.: *Então vocês acham mais produtivo escrever em português e passar para o espanhol ou escrever direto no espanhol?*

Algumas: *Primeiro em português.*

Paula: *O espanhol tava muito distante, porque o semestre passado a gente não aprendeu praticamente quase nada. Traduzir texto para o espanhol é a primeira vez que a gente tá fazendo.*

Profa.: *E qual a tua opinião sobre isso?*

Paula: *Foi interessante. Dá mais trabalho, mas a gente acaba aprendendo bastante.*

A seguir, serão transcritas as palavras das alunas na entrevista individual feita no dia 21/06, ou seja, dois meses depois.

Débora: *Gostei de comparar os tempos verbais em espanhol com o português. Para mim, foi mais fácil compreender o passado em espanhol pensando primeiro em português, porque ficou mais claro em que caso usar cada tempo.*

(...) Agora não precisa mais pensar em português. **Pensando primeiro em português ficou mais simples, porque a gente viu que existe a diferença também em português, só que a gente não se dá conta.**

Paula: *Primeiro a gente fez em português, depois a gente passou pro espanhol.*

Profa.: *E foi mais fácil assim?*

Paula: *Sim. Eu é que tava escrevendo e a Luana tava me ajudando. Então eu aprendi.*

Marta: *Dúvida no sentido de conjugação mesmo, porque teve muitas palavras que eram diferentes, por exemplo, aquela parte que dizia que tinha que carregá-la, que fica completamente diferente a palavra em espanhol. Então coisas que a gente fez e viu o nosso erro, tentando passar pro espanhol, do português pro espanhol.*

Profa. *Vocês fizeram tudo em português?*

Marta: *Tudo em português e depois passamos pro espanhol.*

Profa. *É mais difícil?*

Marta: *É mais difícil. Se tivesse feito direto em espanhol teria sido mais fácil.*

De acordo com SCLAR-CABRAL (1988), uma vez dominada uma língua, o domínio de uma segunda e demais línguas, principalmente se o processo tiver início quando o indivíduo já for adulto, estará afetado por fatores como *semelhança* e *dessemelhança* entre as estruturas das mesmas. No entanto, em virtude da maturação cognitiva do indivíduo, as estratégias usadas pela criança na aquisição da língua e aquelas desenvolvidas pelo adulto diferem sobremaneira. O adulto pode apoiar-se em estratégias metalingüísticas de processamento, tais como o uso explícito da gramática, enquanto a criança chega às generalizações, por inferência.

Para L. F. CABRAL (2002), quando considerado o processo formal de ensino-aprendizagem, uma aula de língua materna é naturalmente diferente de uma aula de língua estrangeira. No entanto, as diferenças estarão mais associadas à diversidade dos contextos criados para o processo de ensino e de aprendizagem, aos fatores individuais que são levados em conta pelos professores, às abordagens e à metodologia escolhida do que ao desenvolvimento do processo de aprendizagem propriamente dito.

LADO (1972) afirma que o aluno que entra em contato com uma língua estrangeira achará algumas das suas propriedades muito fáceis e outras extremamente difíceis. Os elementos que forem similares à sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis. A afirmação deste autor vem ao encontro do que RICHARDS e LOCKHART (1998) falam sobre as crenças dos alunos acerca do idioma. Às vezes, os alunos têm concepções muito concretas sobre os aspectos do idioma que consideram difíceis. O que percebemos, ao analisar os dizeres de alguns alunos deste estudo, é a crença de que relacionar a LM com a LE facilita a aprendizagem. (ver os dizeres de Débora e Paula).

No próximo tópico veremos que nem todos os alunos aprendem uma LE relacionando-a com a LM.

4.2.10 Aprende-se uma LE produzindo diretamente em LE

Apesar de no tópico anterior algumas alunas terem mencionado a relação com a LM como uma das formas de facilitar a aprendizagem de uma LE, neste tópico aparecem opiniões divergentes às anteriormente citadas.

Profa. O primeiro texto, o da narrativa, eu sugeri que vocês escrevessem em português. E o texto da apresentação, tu escreveste em português?

Rita: Os dois textos eu escrevi em português antes.

Profa. E este último sobre o futuro?

Rita. Esse aqui não. Eu escrevi direto em espanhol.

Profa. E qual a forma que tu achaste mais fácil? Fazer primeiro em português ou direto no espanhol?

Rita: Eu acredito que pra montar o texto, escrever antes em português é mais fácil, mas pra colocar ele na língua espanhola é bem mais fácil tu escrevendo ele já na língua. (...)

Rita: Na verdade, pro texto da apresentação eu fiz duas histórias. A primeira que eu fiz, até eu fiz em sala, eu escrevi em português e então ficou muito complicado passar para o espanhol... e daí quando eu comecei a passar para o espanhol, aí tu vai adaptando aqui, tirando uma lá, colocando outra, a história já não tinha mais sentido pra mim, já não tava mais aquilo que eu queria falar e aí então eu fiz uma nova história, eu escrevi outra. (...) ... ficou muito difícil escrever ela da maneira como eu tinha colocado no papel em português e daí começou a mudar, por causa das expressões e tudo que eu não sabia. Então, como tava ficando diferente, eu resolvi fazer uma outra história, tentando escrever direto em espanhol.

Profa.: O primeiro texto, aquele sobre os teus quinze anos, tu fizeste em português?

Sheila: Esse eu fiz em português primeiro e depois passei pro espanhol.

Profa.: E o da apresentação?

Sheila: Aquele a gente fez direto em espanhol... A maior parte.

Profa. Aprende mais passando pro espanhol ou escrevendo direto?

Sheila: Eu acho que depende. Porque assim ó... eu fiz todo em português, aí quando eu fui passar pro espanhol eu tive que mudar muitas coisas. Pra mim eu acho que fazendo direto no espanhol fica mais fácil. (...)

Aprende bem mais. Porque tu pratica só naquilo, não pensa primeiro em português pra depois passar pro espanhol, pensa direto em espanhol.

Profa. Mas quando tu tinhas que mudar, não aprendia?

Sheila: É, aprendia, mas aí ficava com aquela idéia principal no português às vezes na cabeça, e ficava mais difícil pra passar. Quando é direto, daí tu tens que pensar em espanhol pra poder escrever, aí tu já tá elaborando na cabeça a frase em espanhol. E pra mim eu acho que aprende mais.

Marta: O texto da apresentação nós fizemos quase tudo em português e depois passamos pro espanhol.

Profa. E é mais difícil?

Marta: É mais difícil. Se tivesse feito direto em espanhol, teria sido mais fácil.

Profa. E o texto sobre o futuro tu fizeste direto em espanhol?

Marta: Fiz em espanhol. Achei mais fácil. (...)

Marta: Os próximos textos eu vou tentar fazer primeiro em espanhol. Se eu não conseguir daí... mas eu vou tentar fazer direto em espanhol. Porque daí a gente fica na dúvida: será que ta certo, será que não ta. Porque confunde muito.

Profa.: E os textos, tu preferes fazer em espanhol?

Luana: Prefiro, mas aprender palavras novas me ajuda, porque meu vocabulário vai enriquecer e na hora que eu for fazer um texto, eu vou colocar também. Não acaba pensando em português e traduzindo, não é, eu já penso direto em espanhol, então se eu já tiver essas palavras na minha cabeça... eu vou colocar ali no texto.

A análise que pode ser feita por intermédio destes dizeres é a de que mergulhar na LE é melhor para aprendê-la, não havendo a necessidade de relacionar ou sempre passar pela LM.

REVUZ (1998) afirma que a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. A língua estrangeira, objeto do saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a LE faz vir à consciência alguma coisa do laço específico que mantemos com nossa língua.

Para esta autora, o que se estilhaça ao contato com a LE é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. (ver os dizeres de Rita e Sheila).

HALLIDAY, MCINTOSH e STEVENS (1974) acreditam que fazer o aluno enfrentar, numa etapa inicial de aprendizagem de um novo idioma, uma mistura não graduada de problemas de gramática, léxico e ortografia é pedagogicamente incorreta. A tradução é um exercício que acarreta, e na verdade enreda, todos estes níveis. O problema da tradução em geral é que requer a escolha de uma resposta entre as muitas igualmente possíveis, dependentes de fatores do contexto que o estudante não conhece. (ver os dizeres de Marta).

A tradução é na verdade uma tarefa extremamente complicada e difícil. Está longe de ser o simples e evidente exercício, que se julga às vezes ser. Em sua forma corrente é mais adequada às etapas mais adiantadas de um curso universitário, do que às fases iniciais de aquisição do conhecimento prático de uma LE.

Também podemos retornar à hipótese de insumos fornecida por Krashen e já discutida em tópicos anteriores: quanto mais exposição e mais correto forem os insumos em LE que o falante receber, melhor será sua produção lingüística.

4.2.11 Aprende-se uma LE na repetição

A repetição é vista pelas alunas como uma atividade que aprimora o aprendizado, ajudando a memorização e a pronúncia. Aprende-se um idioma se há estruturas, palavras, sons repetitivos.

Rita: *Eu li tanto o texto da apresentação até chegar ao ponto de achar que ele tava soando bem ao ouvido. (...) Como eu tava fazendo o trabalho sozinha, de tanto repetir eu acabei vendo como soa melhor a palavra.*

Profa. *No teu texto, tu dizes que aprendeste muitas coisas que provavelmente não vais esquecer. Por que tu achas que não vais esquecer?*

Rita: *É o ato de repetição, teve bastante; por eu ter lido tanto, por eu ter mostrado pra outras pessoas.*

Débora: *Por exemplo, se eu tô lendo uma frase, se eu li lá no meio errado, prefiro que a professora corrija pra eu repetir, porque se a professora só corrigir e ficar por isso mesmo não adianta. A professora tem que corrigir, daí eu repito; pra mim funciona assim. Eu gostaria de fazermos mais atividades de leitura, para melhorar a pronúncia das palavras.*

Luana: *Acho importante o professor “provocar” a conversação em uma língua estrangeira e fazer o aluno repetir. Tudo que já aprendemos precisa ser cobrado, repetido, assim o aluno não esquecerá. (...)*

Profa.: *Se tu estás em uma palestra onde a pessoa vai falar em espanhol, provavelmente tu vais entender quase tudo. E ali neste contexto, tu achas que não se aprendem estruturas, palavras novas?*

Luana: *Aprende, só que eu não vou gravá-las, eu não vou usá-las mais tarde. Eu vou entender, na hora eu até entendo, mas não vou colocá-las num texto ou numa fala minha. Só se elas forem muito repetitivas, aí então a gente vai gravar.*

As alunas Luana e Paula disseram, no dia que viram suas apresentações em vídeo, o seguinte:

“Eu e a Paula regravamos várias vezes a voz do narrador, pois a pronúncia não ficava boa, repetimos até achar que tava bom.”

“Eu (Paula) achei que a filmagem foi bom, porque a gente se vê e se ouve. Eu, por exemplo, falei muito baixo. Seria bom se tivesse uma pré-filmagem pra saber o que se pode melhorar. Quer dizer, uma filmagem ensaio, pra gente poder ver o que não tá bom e poder repetir até ficar do jeito certo.”

O aspecto da repetição na aprendizagem de idiomas é uma influência da teoria skineriana que, segundo GIRARD (1976), influenciou profundamente a pedagogia de línguas ao insistir sobre a formação de hábitos.

WILLIAMS e BURDEN (1999) informam que, de acordo com o enfoque condutista da aprendizagem, o papel do professor consiste em desenvolver bons hábitos lingüísticos em seus alunos, tendo como meio principal para atingir este objetivo os exercícios estruturados, a memorização de diálogos ou a *repetição* em coro de estruturas lingüísticas. As regras são explicadas geralmente quando se praticou bem o elemento lingüístico e se adquiriu o hábito apropriado.

Para Piaget, (Nova Escola, jun./1994), que descobriu a possibilidade de trabalhar a partir do erro, todo conhecimento é construído através de um processo contínuo de fazer e refazer. Nesse processo, o conhecimento seguinte é sempre mais sofisticado que o anterior.

Krashen, ao contrário de outros autores, acredita que a produção não é importante, e que a proficiência em LE não é resultado de acúmulo de informações e conhecimento a respeito de regras gramaticais. Leva-nos à conclusão de que línguas são difíceis de serem ensinadas, mas serão aprendidas se houver o ambiente apropriado, uma vez que o aprendizado de um idioma se dá pela assimilação subconsciente de seus elementos, como

pronúncia, vocabulário e gramática, em contextos sociais. Portanto, este autor é contrário ao exercício de prática oral repetitiva.

RICHARDS e LOCKHART (1998), como já mencionado em tópicos anteriores, falam sobre as crenças que influenciam diretamente na aprendizagem de idiomas. Uma destas crenças é sobre a aprendizagem de línguas. Os alunos trazem para a sala de aula opiniões muito específicas sobre como se aprende uma língua e sobre as atividades e métodos que são úteis. Citam, como exemplo desta crença, alunos que acreditam que repetir e memorizar são estratégias úteis para aprender uma LE, caso em que podemos inserir os alunos que afirmam neste tópico que a repetição é uma boa maneira de adquirir domínio de uma LE. (ver os dizeres de Débora e Luana).

4.2.12 Aprende-se uma LE pesquisando

As alunas atribuem o ato da pesquisa como fator importante para dominar o idioma; o aprendizado torna-se mais efetivo.

Neste tópico, enfatiza-se a pesquisa, pois, de acordo com os dizeres das alunas, é também uma das formas de **como** se aprende.

Débora: O teatro que fizemos também foi excelente. Aprendemos, pois mais uma vez tivemos que pesquisar (verbos e vocabulário).

Profa. Em que momentos, quando vocês estavam escrevendo, vocês aprenderam mais?

Débora: Quando eu tive que ir no dicionário pesquisar, descobrir qual era a conjugação do verbo em espanhol. (...) Aprende mais, porque tu tem que pesquisar mais. Tu tem que procurar e acaba aprendendo mais palavras.

Profa. No teu texto tu falas que preparar os cartazes foi excelente, porque aprendeste por causa da pesquisa. Tu salientas ainda que foi uma ótima forma de estudo.

Débora: Sim, por causa da pesquisa. Porque se a professora tivesse falado pra gente, talvez eu não tivesse gravado tão bem, quanto na situação de ir lá, procurar.(...), não é uma coisa decorada. Eu realmente aprendi.

(...) Não é como uma prova, que a gente estuda para fazer a prova, é diferente. Aqui eu acho que a gente aprende muito mais, porque a gente pesquisa, a gente vai atrás.

Rita: Na escrita; escrevendo um texto. Muita coisa eu escrevi em português, mas na hora de passar para o espanhol eu pesquisei uma coisa ou outra. Como eu queria passar uma mensagem, eu queria que ela fosse passada como ela tava na minha mente, então eu tive que pesquisar bastante. Em todas as redações que a gente escreveu, eu tive que pesquisar bastante, porque eu queria passar da forma como eu tava pensando.

Rita: Você tem que pesquisar, tem que ir atrás, né. Você realmente tem que aprender. Você sente a necessidade de aprender mesmo.

Luana: Cada vez que a gente faz, se a gente faz primeiro em português então a gente coloca palavras nossas e na hora que a gente vai passar, vai ter muitas

que a gente não vai saber o que é, então vai ter que procurar e eu acho que ali é que a gente aprende. *Aquelas que eu não sabia, eu ia procurar no dicionário.*

Em RICHARDS e LOCKHART (1998), Knowles (1982) traz sua contribuição sobre as diferenças nos estilos de aprendizagem. De acordo com as definições apresentadas pelo autor, acredito que o aluno que considera a pesquisa uma maneira produtiva de aprender um segundo idioma, encontre-se dentro do estilo de aprendizagem analítico. Os alunos com estilo analítico são independentes, gostam de resolver problemas, apreciam a investigação de idéias, estabelecendo princípios por si sós. Estes alunos preferem uma apresentação lógica e sistemática de um novo material de aprendizagem que ofereça-lhes oportunidades para continuar aprendendo por si mesmos. (ver os dizeres de Débora).

WILLIAMS e BURDEN (1999) falam que, do ponto de vista cognitivo, a escolha é um fator de vital importância, ou seja, as pessoas realizam escolhas a respeito da forma como se comportam, aprendem. Isto nos permite estabelecer metas com independência, e então decidimos atuar de forma concreta com o fim de conseguir estas metas.

Para MERIEU (1998), pode-se encontrar prazer na dificuldade, no trabalho com a complexidade cujas chaves são lentamente descobertas. E é justamente o aluno capaz desse prazer que terá êxito na escola. Este autor acredita que na área da Pedagogia é preciso dizer muito sem, no entanto, dizer tudo. É no momento em que o aluno tem o sentimento de que pode conseguir, em que entrevê a hipótese, mas ainda não consegue atingi-la e resta algo a fazer, que inicia sua ação de penetrar o “segredo”.

Muitas alunas deste estudo preferem aprender pesquisando, desvelando o novo idioma através de seu próprio esforço e interesse.

4.2.13 Aprende-se uma LE quando o escrito acompanha a oralidade

Ter o texto escrito é importante como auxílio para o domínio auditivo de uma LE, já que o texto auditivo exige mais esforço de compreensão.

No entanto, algumas consideram esse esforço de compreensão importante para o aprendizado.

Marta: Primeiro eu fico ouvindo a música e depois eu pego a letra pra ver se eu tô entendendo a coisa certa. *E se tem palavras que eu não entendo, eu vou no dicionário e procuro o significado.*

Rita: ... a gente lê, até entende melhor do que ouvindo, só ouvindo, sem ter onde se guiar, saber o que a pessoa tá falando, exige mais esforço. (...) Eu acho interessante, porque se a gente tem o texto pra seguir, quase não

presta atenção no que tá ouvindo, a gente se guia pelo texto. A gente não precisa se esforçar pra compreender. Geralmente a gente ouve um texto com espaço pra completar, mas ouvir um texto sem nada é melhor ainda, porque a gente tem que entender o contexto.

Luana: É, escrito. Pra gravar palavras e verbos é escrito. O oral junto, grava junto, só oral não. (...)

Luana: Aprendo bem mais com o texto escrito. Sempre aprendi assim,... é bem melhor.

Sheila: Mas se não tivesse escrito eu não teria entendido metade do que ele falou. Se não tivesse escrito o texto a gente não conseguiria.

HALLIDAY, MCINTOSH e STEVENS (1974) expressam uma idéia contrária sobre o que pensam estas alunas. Para os autores, toda a instrução deve basear-se, durante as fases iniciais, sobre a língua falada, e adiar a introdução da leitura e da escrita. Complementam dizendo que é difícil conseguir provas objetivas sobre este assunto, mas admite-se de modo cada vez mais extenso que o processo total da aprendizagem da LE é mais rápido e eficaz se for ensinado o domínio do sistema fonológico e uma boa série de padrões gramaticais e alguns elementos lexicais básicos, todos na língua falada, *antes* que o estudante seja introduzido nas formas escritas.

Discordo desta teoria, já que, em minha prática docente, observo que os alunos, em geral, preferem aprender a oralidade simultaneamente com a representação escrita do que ouvem.

RICHARDS e LOCKHART (1998) salientam que as crenças dos alunos sobre as quatro destrezas de uma língua podem também ver-se refletidas em pressuposições específicas acerca da natureza da compreensão e produção oral e da compreensão e produção escrita. No caso dos sujeitos deste estudo, existe a crença de que o texto escrito auxilia a compreensão auditiva. (ver os dizeres de Luana e Sheila).

Estes mesmos autores discutem a contribuição de Oxford (1990) sobre este assunto. Esta autora define as estratégias de aprendizagem como ações específicas empreendidas pelo aluno a fim de conseguir que sua aprendizagem seja mais fácil, mais rápida, mais divertida, mais auto-regulada e mais transferível para situações novas.

Como exemplos de estratégias de aprendizagem de LE, podem-se citar exemplos como *repetir palavras* (ver 4.2.11), *escutar atentamente a fim de distinguir palavras* (ver o que diz a aluna Rita neste tópico), *tentar deduzir as regras do idioma formando hipóteses sobre o seu funcionamento, testar estas hipóteses para ver se servem* (ver 4.2.12), *adivinhar os significados de palavras desconhecidas* (ver o que diz a aluna Marta neste tópico), *utilizar os conhecimentos das novas regras do idioma para tentar fazer novas frases* (ver 4.1.5 e 4.2.3), *pensar antes de falar* (ver os dizeres de Rita e Débora em 4.1.5), *praticar*

individualmente os sons do idioma (ver os dizeres de Marta e Paula em 4.1.4), *pedir ajuda a alguém com maiores conhecimentos* (ver 4.2.8), *escutar a si mesmo* (ver os dizeres de Rita e Paula em 4.2.7) entre muitas outras estratégias que as pessoas utilizam para tentar ter sucesso na complexa tarefa de aprender um idioma.

Acredito ser importante salientar neste momento o que foi observado no dia do exercício auditivo, que será retomado mais detalhadamente ainda neste tópico. Todas as alunas lançaram mão do recurso da escrita, escrevendo o que julgavam importante. Este fato nos mostra que a estratégia utilizada por elas, para ajudar a memorização, foi o texto escrito. Algumas praticamente tentaram escrever quase tudo o que ouviam.

Outro aspecto a ser considerado é que a compreensão auditiva ou escrita é prejudicada se não há domínio do léxico. Esta afirmação está baseada, também, em observações feitas pela pesquisadora durante algumas aulas e vem corroborar com o que foi visto no tópico 4.1.3, no qual as alunas mencionam o vocabulário como forma de aprender uma LE.

No dia 1^o. /03, apresentei-lhes, através de transparências, a história “La Cenicienta” (Cinderela). O objetivo principal era analisar o uso dos tempos passados dentro de uma narrativa. No entanto, apesar de ser uma história já conhecida por elas e ter como auxílio um número significativo de ilustrações, as alunas interromperam minha leitura algumas vezes, para fazer perguntas sobre termos que não haviam entendido.

Na aula do dia 15/03, elas trouxeram a primeira versão escrita da narrativa que lhes havia pedido que realizassem sobre um fato ocorrido na própria vida. Todas tinham algo a perguntar, principalmente sobre léxico e algumas dúvidas quanto à gramática. Pedi-lhes, após a correção, que trouxessem a versão final para ser lida na próxima aula.

Portanto, o que pode ser concluído é que o nível de conhecimento lingüístico dos alunos deve ser observado no momento da escolha das atividades, ou seja, estas devem obedecer ao ritmo adequado em relação ao que já domina o aprendiz. SCHUMANN (2000) afirma que o aluno pode ter uma maior facilidade em uma ou mais destrezas em detrimento de outras e, portanto, o método adequado será o que vai permitir-lhe aprender melhor, ou seja, o método ao qual o cérebro responde com maior facilidade. Também ressalta que os cérebros respondem de maneira diferente, e o aluno adulto de uma segunda língua tem que encontrar o programa educativo que funcione melhor para ele. Conclui dizendo que um enfoque, um método ou uma técnica que não esteja em consonância com os sistemas nervosos do aluno que favoreçam a avaliação de estímulos e a aprendizagem frustrará os resultados e resultará desmotivador.

O exemplo mais citado pelas alunas foi a dificuldade em alguns exercícios auditivos.

A aula do dia 29/03 foi dedicada à compreensão auditiva. Cada aluna escuta, individualmente, uma pequena história para depois contá-la às demais. Perguntei a cada uma, após o término do texto, se queria escutar novamente. Das cinco alunas presentes, três escutaram duas vezes e duas pediram para ouvir uma vez mais. Uma das alunas, apesar de escutar três vezes a história, não conseguiu compreendê-la.

Quando todas estavam juntas novamente, iniciou-se a gravação em áudio. Novamente abriu-se espaço para o diálogo a fim de que as alunas falassem sobre a aprendizagem e as dificuldades encontradas neste exercício, proposta esta elencada em um dos objetivos específicos deste estudo que é verificar, na expressão dos alunos, como e o que eles estão aprendendo.

A seguir, apresento uma parte da transcrição dessa aula que fala sobre essa dificuldade.

Luana: Se eu não tivesse entendido o que era “corbata”, eu não saberia dizer o que aconteceu na história.

Profa. Então tu achas que uma palavra pode interferir na compreensão?

Luana: Sim, pode. Não em tudo, mas em uma parte sim.

Profa. E tu, Débora?

Débora: Se eu não soubesse a palavra “ahorrar”, eu teria ammm.. acompanhado a história diferente. (...) Eu tinha entendido que “ahorrar” era igual a gastar.

Marta: Pra mim também, porque... É que a fita é rápida, eu não compreendi muito. Então eu entendi que havia um grande tumulto, mas...

Profa.: Tu conseguiste entender o contexto?

Marta: É. ... Mas tinha que aprender a ouvir e a interpretar, né. Só que por causa de uma palavra eu não entendi o fim. (...) Na verdade eu não escutei essa palavra.

Paula (rindo): Eu não entendi nada da história.

Profa.: Vocês querem ouvir a história para terem uma opinião? Para saber se a história da Paula é mais difícil que a de vocês?

Todas: Sim.

**É colocada a história para que todas ouçam.*

Profa.: Vocês acham que a história da Paula foi mais difícil?

Todas: Sim.

Profa.: E sabem dizer por quê?

***Comentários: a pronúncia, as vozes, porque é mais rápido...**

Paula: Não tinha muitas palavras difíceis, mas eles falaram muito rápido.

LADO (1972) aborda a questão da dificuldade da compreensão e expressão oral em um segundo idioma. Para o autor, o falante adulto de uma língua não consegue pronunciar com facilidade os sons lingüísticos de outra, embora não tenha nenhum impedimento articulatorio, e não consegue ouvir facilmente sons lingüísticos que não sejam os de sua língua nativa, embora não sofra nenhuma deficiência auditiva. Este fato pode ser explicado, pois, ao aprender-se o sistema de sons de uma LE, encontram-se sons que são fisicamente similares aos da língua nativa, que se estruturam de maneira semelhante e que se

distribuem similarmente. A “aprendizagem” de tais fonemas poderia ser feita por simples transferência, sem dificuldade. Por outro lado, encontram-se também sons que não fazem parte do sistema de sons da língua nativa, que se estruturam de maneira diferente ou que têm distribuição diferente. O seu aprendizado se faz mais vagarosamente e a dificuldade com eles é mais persistente. Na verdade, a aprendizagem desses é que vem a ser, de fato, a aprendizagem dos sons da língua.

Concluindo este tópico, poderia explicar-se a dificuldade das alunas na compreensão dos textos auditivos, se levarmos em conta que tendemos a transferir todo o nosso sistema lingüístico nativo no processo de aprender uma LE. Temos a tendência, também, de transferir para essa língua os nossos fonemas e suas variantes, nossos padrões de intensidade e ritmo, assim como nossos padrões de entonação.

Aqui, conclui-se a segunda parte deste capítulo, compreendida pela pesquisadora como a mais significativa para este estudo, já que está intimamente relacionada com o objetivo geral desta pesquisa, além de abranger, também, a maioria dos objetivos específicos expostos na Introdução.

Sumarizando-se o que foi analisado no tópico 4.2 que agora está sendo encerrado, temos, de acordo com os sujeitos objetos deste estudo, **como se aprende uma LE**.

Aprende-se uma LE:

- relacionando-a com a experiência;
- exercitando-a;
- escrevendo e falando;
- expondo-se a ela;
- visualizando-a;
- respeitando os diversos estilos de aprendizagem;
- lendo e escutando;
- integrando-se e interagindo nesta língua;
- relacionando-a com a LM;
- produzindo diretamente em LE;
- na repetição;
- pesquisando;
- quando o escrito acompanha a oralidade.

O próximo tópico aborda, na visão dos alunos, **como se ensina uma LE**.

4.3 COMO SE ENSINA UMA LE

As alunas participantes deste estudo abordaram, por intermédio de seus dizeres, a melhor ou a mais apropriada maneira de **como se ensina uma LE**.

4.3.1 Ensinar uma LE é explicar tudo

Na maioria das vezes, nossos alunos gostam, ou até exigem, uma explicação a mais detalhada possível do conteúdo que está sendo exposto. Querem saber os porquês de seus erros. Acreditam que o professor deve ajudar e explicar, fazer-se presente.

Para este tópico, foram utilizados os aspectos mais relevantes das palavras das alunas, obtidos na segunda coleta de dados, gravada em áudio no dia 22.03.04.

Profa.: Vocês reclamaram do não... do professor não comentar o porquê. Quer dizer, por que isso está errado.

Sheila: Eles até comentam, mas é bem superficial assim. Oh, é esse tempo aqui. Só assim. Eles não explicam por que, assim certinho.

Débora: Principalmente em línguas, né. Se a gente não tiver uma explicação... tá, a gente errou. Mas por que a gente errou? Fica na mesma. Não vai aprender; vai errar de novo. (...) Aprender uma nova língua não é nada fácil, especialmente o espanhol, já que em muitas vezes se confunde com o português. O professor tem que explicar tudo, principalmente aquilo que parece evidente. Afinal, tudo é novo, nada é óbvio. (...)

A professora disse que é assim, tá, mas por quê; a gente tem que saber por quê. Tem que usar e tem que saber por que é assim, por que é assado. Sozinha não dá. A professora tem que ajudar, tem que explicar, porque só aqui dentro (dicionário) não explica tudo. (...)

Eu achei bom também que a gente escreveu, daí a professora deu uma olhada, explicou por que era uma palavra e não era outra, né., mostrou pra gente. Daí a gente foi lá e refez, porque a maioria das vezes a gente escreve um texto e entrega, ou tá certo, ou tá errado, ou é 8, ou é 6, ou é 10 e deu. A gente não sabe, não tem essa explicação, esse retorno, é só uma nota. E aqui não, a gente teve explicação, por que não é essa expressão, por que é que usa aquela palavra.

Paula: Achei legal também quando a professora trouxe o texto, quando a professora tava lá mostrando as palavras difíceis e diferentes pra gente, ficava perguntando a tradução.

WILLIAMS e BURDEN (1999) ressaltam que o enfoque condutista tem algumas teses que não devem ser ignoradas. Os autores destacam a sugestão de Skinner aos professores sobre o ensino. Estes devem: a) *aclarar explicitamente o que vai ser ensinado*; b) *dividir as tarefas em pequenos passos seqüenciados*; c) *procurar fazer com que os alunos trabalhem no seu ritmo, por meio de programas individualizados de aprendizagem*; d)

devem “programar” o ensino incorporando os procedimentos anteriores e oferecendo um reforço positivo imediato baseado em um aproveitamento o mais próximo de cem por cento.

Apesar de ser uma professora que optou pela teoria socioconstrutivista em sua prática docente, concordo com os autores, já que acredito que podemos tirar proveito de todas as teorias de aprendizagem existentes, principalmente se levamos em conta os aspectos positivos que cada uma delas nos traz. Aspectos positivos aqui devem ser entendidos como aqueles que, dentro de sala de aula, são eficazes para a aprendizagem.

Em contrapartida, também podemos levar em conta as crenças dos alunos e dos professores sobre ensino e aprendizagem. RICHARDS e LOCKHART (1998) abordam as crenças dos alunos sobre o ensino. Após o término de sua educação secundária, o aluno esteve exposto a muitas horas de ensino, fornecidas por uma grande variedade de diferentes professores. Como resultado, o aluno pode ter formado opiniões muito concretas do que constitui um ensino eficaz ou ineficaz.

WILLIAMS e BURDEN (1999) afirmam que os professores também levam para suas aulas suas crenças sobre o ensino. Estas crenças, por sua vez, afetam tudo o que fazem em aula. Mesmo que um professor atue de forma espontânea ou por costume, sem pensar na ação, tais atuações surgem, no entanto, de uma crença profundamente enraizada que talvez nunca tenha se articulado ou explicitado. Desta forma, as crenças profundamente enraizadas que têm os professores sobre a forma de como se aprende uma língua impregnarão suas atuações em sala de aula.

Na verdade, a pesquisadora considera ser possível que, muitas vezes, os alunos estejam repetindo afirmações dos próprios professores sobre ensino e aprendizagem, as quais foram sendo internalizadas no decorrer de sua vida escolar. Por exemplo, se o professor leva em consideração sua própria experiência como aluno de línguas, e acredita que o ato de repetição seja um bom método de aprendizagem, provavelmente seus alunos também acreditem que essa seja uma boa forma de aprender uma LE.

Podemos abordar também as teses construtivistas de nossos dias, que partiram da teoria de Piaget conhecida pelo nome de epistemologia genética. Estas teses salientam que as práticas escolares devem respeitar o universo do aluno. Portanto, corroboram com um dos aspectos da teoria condutista acima citado, o qual considera importante fazer com que os alunos trabalhem em seu ritmo. Como já dito anteriormente, este pesquisador suíço descobriu a possibilidade de trabalhar a partir do *erro*, ou seja, todo conhecimento é construído através de um processo contínuo de *fazer e refazer*. Não basta, portanto, dizer ao aluno que ele está errado, *ver o que dizem Sheila e Débora*, é preciso que ele interiorize

essa constatação, é preciso colocá-lo em situação de experimentá-la pessoalmente, pois só assim esse conflito será desencadeador de novos conhecimentos.

HALLIDAY, MCINTOSH e STEVENS (1974) ressaltam que ensinar uma língua implica conjugar dois aspectos essenciais: primeiro, o estudante deve “experimentar” a língua sendo usada de modos significativos, quer na forma falada quer na escrita; em segundo lugar, o aluno deve ter a oportunidade de executar, de ensaiar suas próprias habilidades, de *cometer erros e ser corrigido*. (ver os dizeres de Débora).

Ainda podemos colocar a colaboração da teoria de KRASHEN (1982), a qual nomeia como *monitor* o conhecimento consciente das regras gramaticais. Este monitor atua como um “fiscal”, levando o falante a corrigir-se sempre que ele achar necessário, para conseguir um máximo de correção desejada. O monitor, em segunda língua, é fruto da aprendizagem. No entanto, o autor postula que o monitor ou “fiscal” só é posto em prática dadas duas condições essenciais: *a) foco na forma e b) conhecimento das regras*. Isto é, *o falante só se corrige se tiver consciência de seu erro e se quiser ou for solicitado a corrigir-se*. No caso das alunas deste tópico, elas têm consciência dos seus erros e querem que estes sejam corrigidos, pondo em prática o monitor.

Para Vygotsky, as informações nunca são absorvidas diretamente do meio. Estas informações são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelos mediadores. Na verdade, esta teoria contempla o fenômeno social-histórico dentro da aprendizagem, em que o professor é considerado fator importante, estando presente, explicando, ajudando, corrigindo. Esta importância da mediação do professor pode ser constatada, ao analisarmos as palavras das alunas apresentadas neste tópico.

Para WILLIAMS e BURDEN (1999), o ideal seria que, através da mediação do professor, os alunos adquirissem, paulatinamente, sua autonomia a fim de desenvolverem a habilidade de escolher estratégias com inteligência e de utilizá-las de uma maneira centrada e independente. As aulas de idiomas devem ser um lugar onde se estimule os alunos a utilizarem o novo idioma para comunicar-se, para provar novas formas de expressão de significados, para negociar, para cometer erros sem medo e para aprender a aprender partindo dos êxitos e fracassos.

Na aula do dia 15/03, as alunas trouxeram terminados os textos que haviam iniciado na aula anterior. Sentei individualmente com cada uma delas para ler o texto, verificar e explicar possíveis dúvidas e/ou erros. Todas poderiam refazer o texto e entregá-lo na aula seguinte, se assim fosse necessário. No entanto, a maioria fez as correções necessárias e entregou o texto no mesmo dia.

Creio que este tipo de atenção ao aluno é o ideal, mas, como professores, estamos conscientes de que com uma turma superior a 10 ou 12 alunos, numa sala de LE, torna-se bastante difícil este atendimento individualizado. No entanto, temos que nos esforçar ao máximo para adaptar-nos às situações de ensino nas quais estamos inseridos, não nos esquecendo de que o aluno, antes de tudo, é um ser humano que traz consigo uma bagagem social-histórica que precisamos tentar respeitar.

Discutiremos esta questão no tópico que se inicia a seguir.

4.3.2 Ensinar uma LE é levar em conta o lado humano do aprendiz; a afetividade

Esta parte do estudo faz referência a um dos objetivos específicos da pesquisa que é descobrir os momentos mais significativos da aprendizagem, assim como as motivações e interesses dos alunos. São considerados os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou das atitudes que condicionam a conduta dos alunos, já que o processo de aprendizagem de uma LE se vê muito influenciado por tais características individuais.

Marta: Estou contente. Gosto de um ambiente descontraído. (...)

Eu aprendi fazendo o meu cartaz, mas na prova eu errei. Na prova eu conjuguei errado.

Profa. Por quê?

Marta: É porque é assim ó... eu fui fazendo e fui gravando, mas quando chegou na hora da prova, não sei se a gente fica nervosa ou coisa assim, fui procurando nos outros cartazes, procurei nos outros e não procurei no meu. E aí depois que eu fiz a prova que eu vi.

Rita: No decorrer das aulas, pude perceber que meu aprendizado fluiu de maneira agradável. Estou bastante satisfeita com tudo o que fizemos até então, os cartazes, a atividade de audição, de criação de texto, todos foram essenciais para tudo o que agreguei até agora.

Débora: Estou muito satisfeita com as aulas de espanhol, pois apesar de termos pouco tempo, conseguimos progredir muito na aprendizagem. Sinto que este semestre de espanhol está sendo muito proveitoso, pois estamos aprendendo e estamos muito animadas para as aulas. Sabemos que há sempre uma atividade dinâmica que nos ensine a língua espanhola. Por exemplo, esta atividade de apresentação da história, foi divertido e o aprendizado foi melhor.

Profa. E aprender se divertindo é bom?

Débora: Porque é assim ó... quando a gente tava fazendo isso, além de tá aprendendo, a gente tava se divertindo. Não é um trabalho que a gente fez só pra ganhar uma nota, a gente realmente se envolveu nesse trabalho. Então eu acho que vale muito mais do que ter que fazer um trabalho pra entregar, porque vale nota. (...) Não é como uma prova, que a gente estuda pra fazer a prova, é diferente. Aqui eu acho que a gente aprende muito mais, porque a gente pesquisa, a gente vai atrás, e é naquela diversão, naquela brincadeira.

Profa. E neste trabalho deu pra praticar a escrita e a fala?

Débora: Os dois, mas principalmente a fala. A gente se preocupa mais com a fala.

Profa. Por causa da apresentação, né.

Débora. Exatamente. A gente fica nervosa, não sei... fica com medo de não falar direitinho. (...)

Débora: Assim ó... a gente não tá vindo aqui pra ficar sentada e a professora passa a matéria e pronto, a gente vai embora. Não, a gente tá se envolvendo com a disciplina. Eu, particularmente, quando venho pra aula de espanhol, eu venho muito mais animada do que quando, por exemplo, vou pra aula de inglês. Porque a gente tá vivendo aquilo, a gente tá...

Luana: (...) E aqui na aula também a gente praticou bastante, falou. (...) Eu também não sinto vergonha de perguntar, o ambiente que tem aqui com a gente ajuda, não tem essa de os outros ficarem gozando da cara da gente.

Paula: Eu gosto de aulas dinâmicas. Neste ano de 2004 as aulas de espanhol estão muito produtivas; todas as apresentações que tivemos foram ótimas (as do outro semestre também). Acho que desse modo estamos aprendendo mais fácil, de uma forma descontraida.

Profa.: E o que é isso pra ti?

Paula: Ahh... é ficar à vontade na aula, com as colegas, a professora. Eu sempre gostei do jeito que a professora dá aula. Eu sinto também que as outras também ficam à vontade.

Sheila: Algumas perguntas simples ajudam a desinibir o aluno, leituras em voz alta também dão mais confiança.

Profa.: Tu te achas inibida?

Sheila: Eu não. Mas eu já vi em outras aulas a dificuldade de outros colegas. Às vezes tem gente que sabe, mas, dependendo da atividade, fica com vergonha, medo, sei lá... (...)

Sheila: É, porque na apresentação a gente acaba ficando nervosa, mas pra ensaiar não, porque daí a gente acabava tentando,... não decorar,... mas tentando entender direitinho cada frase,... pra tu poder falar direitinho, né.

CARIONI (1988) ressalta a importância do filtro afetivo (Krashen, 1982). A hipótese do filtro afetivo implica em que a situação ideal para o ensino é aquela que: 1) *mais encoraja uma diminuição de barreiras psicológicas, tais como ansiedade, inibição ou falta de confiança*; 2) *melhor ativa o maior número de alunos*; 3) *desenvolve a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de insumos*. Conseqüentemente, o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer insumos corretos, que pode tornar esses insumos o mais compreensíveis possível, em condições de mais baixa ansiedade.

L. F. CABRAL (2002) afirma que, ao contrário do que ocorre na aprendizagem da LM, o processo de aprendizagem de uma LE parece ser bastante influenciado por fatores de natureza pessoal, atitudinal ou motivacional.

DE GRÈVE e VAN PASSEL (1975) informam que efetivamente algumas experiências permitem constatar até que ponto se pode suscitar a motivação dos alunos com uma aula e com um programa que levam em conta não só progressos lingüísticos a realizar, mas também as necessidades psicológicas dos alunos a que se destinam.

WILLIAMS e BURDEN (1999) destacam que nossos sentimentos influem no uso que fazemos dos processos cognitivos e vice-versa, isto é, existe uma união entre as emoções e a cognição. Portanto, é importante salientar que a dimensão afetiva da aprendizagem não se opõe à cognitiva; quando ambas são utilizadas juntas, o processo de aprendizagem pode-se construir com bases mais firmes. No plano emocional, o entorno apropriado para a aprendizagem de idiomas deveria ser aquele que melhore a confiança necessária para a comunicação, a segurança e a auto-estima.

De acordo com ARNOLD e BROWN (2000), com a devida atenção aos aspectos afetivos, pode-se conseguir uma maior eficácia na aprendizagem de idiomas. A presença de emoções excessivamente negativas como a ansiedade, o temor, a tensão, a ira ou a depressão pode pôr em perigo o potencial de aprendizagem. Por outro lado, ao estimular diferentes fatores emocionais positivos como a auto-estima, a empatia ou a motivação, facilita-se extraordinariamente o processo de aprendizagem de idiomas.

Como o processo de aprendizagem de uma segunda língua se vê muito influenciado pelas características individuais da personalidade do aluno, estes autores apontam alguns fatores que têm uma importância especial para a aprendizagem de segundas línguas. São eles: a ansiedade, a inibição, a extroversão/introversão, a auto-estima, a motivação extrínseca e intrínseca.

Para GIRARD (1976), se uma LE estiver privada do seu conteúdo humano, o aluno terá dificuldade de aceitar fazer desta língua estrangeira um meio de comunicação, companheiro eventual de sua língua materna.

VAN PASSEL (1983) ressalta que o ritmo de ensino deve ser adaptado ao elemento humano e não à matéria a ser ensinada. Além disso, faz um alerta para que o professor esteja atento às dificuldades que decorrem principalmente da complexidade do aluno adulto. Convém que o professor ignore completamente as diferenças sociais que possam existir entre seus alunos e fazer prevalecer a idéia de que todos os participantes devem tomar parte ativa em todas as atividades, sem qualquer tipo de discriminação.

MEIRIEU (1998) acredita que o professor pode respeitar a integridade do aluno sem precisar renunciar ao seu projeto de instruí-lo. Ao invés de uma tensão permanente entre o “faça como você quiser” e o “faça como eu quero”, pode esboçar-se um querer comum, um querer aprender.

Segundo RIVERS (1974), a atmosfera deve ser descontraída e não devem existir tensões entre aluno e professor, ou entre aluno e aluno, para que o uso espontâneo da língua não seja inibido. O esforço para comunicar a língua estrangeira é facilitado pela troca de palavras entre colegas e a presença de uma platéia favorável que não é excessivamente

crítica. Dessa forma, cada aluno pode ter freqüentes experiências de êxito, e esse sentimento de sucesso aumentará a sua motivação para persistir no estudo da língua até atingir o seu domínio desejado. Além disso, o professor precisa ser sensível às reações emocionais dos alunos, aos sintomas de nervosismo e ansiedade, e às indicações de embaraço e até de antagonismo em relação à matéria, tomando rapidamente medidas que eliminem tais manifestações indesejáveis de tensão interior.

As minhas aulas com este grupo foram bastante tranquilas e, analisando a maioria dos dizeres das alunas deste tópico, pode-se verificar que estas aulas foram agradáveis, descontraídas, dinâmicas e, principalmente, com um baixo filtro afetivo. Havia empatia entre nós, e acredito que este fator é muito importante na aprendizagem, particularmente em LE.

Abaixo, transcrevo algumas anotações de meu diário, a fim de exemplificar o que foi dito no parágrafo anterior.

08/03 – Hoje pedi às alunas que escrevessem uma narrativa sobre um fato ocorrido na própria vida. (...) A intenção maior era a interação entre elas e a intensificação do meu papel de mediadora. (...) Deixei que a aula corresse livremente.

29/03 – Esta aula foi dedicada à compreensão auditiva. (...) Novamente abriu-se espaço para o diálogo, a fim de que as alunas falassem sobre sua aprendizagem, (...) Importante salientar que não notei ansiedade ou nervosismo no momento em que escutavam a fita.

05/04 – Gravação em vídeo. Objetivo: observar a dinâmica das alunas ao realizarem a tarefa. (...)

Como eu havia pedido que trouxessem revistas (para facilitar a criação de cenários e personagens), no primeiro momento elas iniciaram a atividade folheando estas revistas, conversando sobre o que viam. (...) Meu objetivo era que as alunas ficassem à vontade, sentindo que havia tempo para a execução da tarefa. Além do mais, acreditei ser importante a minha presença durante a realização do trabalho. (...) Elas me pareceram tranquilas; a câmera não afetou a espontaneidade. Houve pouca solicitação de minha ajuda e elas conversavam e iam à medida que iam criando a história.

19/04 – Gravação em vídeo: dia da apresentação dos trabalhos. (...)

Quando cheguei, as alunas estavam alvoroçadas, um pouco nervosas por causa da apresentação, mas senti que havia animação e uma vontade muito grande de mostrar o que haviam feito. Realmente estavam motivadas. (...).

10/05 – Assistimos à fita onde foram gravadas as apresentações. Esta parte foi importante, já que oportunizou a elas um momento de reflexão sobre o que haviam feito.

Levando-se em conta todos os fatores abordados no tópico 4.3, chega-se à conclusão de que é de extrema importância que o professor tenha um sólido conhecimento do que seus alunos consideram importante e significativo, a fim de que possa fornecer a

eles toda a informação necessária para assim tornar suas aulas verdadeiramente motivadoras.

A partir deste ponto, então, discutiremos **a importância do papel professor no processo de aprendizagem.**

4.4 O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DE UMA LE

O professor, muito mais do que ser acessório, é vital na hora de propiciar o ambiente adequado para que tenha lugar a aprendizagem. Podemos comprovar esta afirmação, expondo neste tópico o que pensam os alunos sobre a importância do professor no processo de aprendizagem.

*Rita: Acredito que, trabalhando em um pequeno grupo, como é o nosso, o aprendizado se torna mais concentrado. **O professor tem mais tempo, o que faz as necessidades de cada aluno serem atendidas com maior individualidade.**(...)*

*Rita: A história que eu fiz do final de semana, **eu escrevi, a professora leu e eu refiz. Eu não refiz tudo. É que tinha algumas coisas que não tavam bem de acordo e aí a professora corrigiu.***

*Profa.: **Foi importante a correção?***

*Rita: **Claro que foi. Com a ajuda da professora, o texto ficou melhor, não no sentido das idéias, mas eu aprendi coisas que sozinha talvez eu não me desse conta.** (...)*

Eu acho que esse semestre foi o semestre que eu mais aprendi. Os exercícios e o conteúdo tavam bastante diversificados. A professora não ficou só com os exercícios do livro, esses exercícios tradicionais que a gente tava acostumada a fazer.

*Débora: **É impossível aprender espanhol, ou qualquer outro idioma, apenas ouvindo. É necessário estar naquela situação para então falar, mesmo que não esteja correto, mas precisamos falar. Porém, há professores que não conseguem deixar o aluno à vontade para tal.***

*Profa.: **E como o professor deve fazer então?***

*Débora: **Eu acho que quando nós falamos ou lemos e a professora corrige, ajuda. A professora tem que corrigir, daí eu repito. Assim é que eu aprendo. Mas a correção tem que ser natural, a professora não pode se irritar. Tem alguns sons que são mais difíceis pra mim.** (...)*

Eu acho que o modo como a professora tá passando os verbos pra gente é bem melhor.

*Profa.: **Melhor como?***

*Débora: Assim... **de comparar com o português. Pra mim facilitou bastante. Eu achei bom também que a gente escreveu, daí a professora deu uma olhada, explicou por que era uma palavra e não era outra, né, mostrou pra gente. Daí a gente foi lá e refez. Sozinha é difícil. A professora tem que ajudar, tem que explicar, porque só com o dicionário a gente fica na dúvida.***

*Luana: **Grande parte do vocabulário que aprendi, durante oito anos de contato com a língua espanhola, se deve aos professores que tive.***

Paula: No 1º e no 2º semestre a gente viu bastante coisa com a professora. A professora dava bastante exercício (...) E depois a gente teve aula com outra professora, e a outra professora, digamos assim, parou.

Profa. Parou o quê?

*Paula: Parou. Não fazia exercícios assim, sabe. **Eu não aprendi muito, porque ela mais falava da vida dela do que dava aula de espanhol.***

*Profa.: **Mas ela não dava o conteúdo e depois alguma atividade pra vocês praticarem?***

*Paula: Mas assim ó... **ela mesma dizia a resposta, ela não fazia com que a gente descobrisse qual era a resposta. E ela parou... mais conversava do que dava exercício e eu acho que foi ali que parou.***

*Profa.: **Parou a produção?***

*Paula: **Isso, parou a produção. Daí a professora chegou com outras coisas, e eu acho que ficou um pouco pesado,... pra mim, né, pra mim. (...) Uma coisa que eu achei legal foi quando a professora trouxe o texto da Cinderela, quando a professora tava lá mostrando as palavras difíceis e diferentes pra gente, ficava perguntando se a gente tava entendendo.***

*Marta: **Para mim é fundamental que o professor esteja interessado em ensinar o aluno, não simplesmente passar matéria, que tenha motivação. (...) As nossas aulas são dinâmicas e a forma de ensinar está melhor.***

*Profa.: **Melhor como?***

*Marta: **Criou mais interesse com as aulas, tem mais... vamos dizer assim... é mais participativo, então faz a gente buscar mais... aprender, conhecer. (...) Eu falo mais se comparando com o primeiro semestre que a gente teve aula com a professora. Era assim mais teórico, era diferente. Agora não, **agora é mais... mais dinâmico, então a gente procura... vem mais animada, vem mais entusiasmada pra aprender mesmo.*****

Vários autores ressaltam o importante papel do professor no que se refere ao êxito da aprendizagem de seus alunos.

Para GANTIER (1974), a tarefa do professor de LE é mais a de um psicólogo do que a de um literato ou a de um tradutor. Este vai centrar o seu trabalho no “indivíduo que aprende” de preferência àquilo que lhe ensina. Vai observá-lo longamente durante a sua aprendizagem, tentar avaliar os seus progressos e também os seus fracassos. Vai ligar-se mais ao “efeito da mensagem” sobre o indivíduo do que à mensagem em si. Em suma, estuda o “modo de pôr na nova situação pedagógica” o indivíduo que aprende e, perante a reação do aluno, introduzirá as correções necessárias no método que tiver empregado. Intermediário entre a mensagem e o aluno, vai submeter-se, adaptar-se ao meio de transmissão da mensagem para obter no aluno o máximo de rendimento.

Nesta perspectiva, o professor torna-se mais animador do que “dispensador de saber”, evita sobressair e põe-se aparentemente ao nível dos participantes, torna-se cúmplice e não mais juiz-árbitro. Com tato e discrição, deve esclarecer e reforçar a mensagem, auxiliar e apoiar o aluno nos seus esforços, incentivá-lo a investigações pessoais, favorecer por todos os meios possíveis a sua expressão na língua estrangeira, suscitando nele esta motivação capaz de desencadear o desejo de criação na língua.

Se tomarmos o ponto de vista de FREIRE (2002), veremos os nossos alunos como *companheiros*. Vistos sob este prisma, a tônica passa da consulta à negociação na qual é possível que o professor, segundo palavras do autor, “assuma o papel de aluno entre alunos”, ou seja, “Vamos decidir entre todos como podemos tirar proveito do tempo em que estamos juntos”. As idéias subjacentes são as de confiança e respeito mútuo que permitem o crescimento e o desenvolvimento dos professores e de todos os alunos.

FERREYRA (1998) segue a mesma linha de pensamento freiriana. Segundo ele, independentemente da pedagogia, do método, dos objetivos, conteúdos e meios empregados para desenvolver o processo, toda instrução implica sempre um fenômeno de relação entre a pessoa e a fonte informativa. Mas, quando a fonte informativa é outra pessoa, pode conduzir a uma relação ditatorial, na qual a expressão docente implique a repressão do aluno. É por isso que um processo instrutivo constituir-se-á em educativo, se seu objetivo, meio e dinâmica de trabalho, mais do que impor um estilo de relação, permitir estabelecer um processo de comunicação.

ISAIA (1998) afirma que os alunos não podem ser vistos apenas como usuários passivos da produção cultural, mas como indivíduos capazes de *apropriarem-se ativamente* desta. Tal possibilidade configura o que Vygotsky entende por *aprendizagem*, ou seja, os alunos envolvem-se em atividades que lhes permitem a recombinação ativa de novos conhecimentos, com base naqueles já adquiridos (dialética entre o novo e o antigo). Contudo, esta recombinação, para ocorrer, precisa de condições adequadas, representadas por um espaço de relações sociais. Assim, *a sala de aula* implica numa dinâmica social, sendo *função do professor* não só a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, mas também de *orientar e direcionar* o processo de apropriação da cultura, colocando-se como *mediador* entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. Daí porque o ensino envolve a *mediação do professor*, isto é, ele, através de instrumentos semióticos, realiza a intermediação entre os conhecimentos científicos já produzidos pela sociedade e os esforços dos alunos em incorporá-los.

Concluindo, podemos perceber, pelo exposto anteriormente, que o ensino é um processo eminentemente social e, em conseqüência, a aprendizagem que o favorece é aquela capaz de suscitar processos evolutivos que só se ativam em situação interpessoal, na qual a ajuda de uma pessoa contribui para que outra aprenda e, portanto, desenvolva-se.

Sendo assim, esta pesquisadora constata que, para que o aluno possa se constituir como sujeito do discurso, as relações de ensino devem acontecer nos processos interativos de sala de aula entre professor/aluno e aluno/aluno, envolvendo dificuldades e sucessos na

compreensão, resolução de tarefas de construção de significado e conhecimento compartilhado, além da negociação de diferentes pontos de vista dos participantes. Essa afirmação pode ser corroborada, se analisamos os dizeres das seis alunas deste estudo que aparecem neste tópico. *Todas* salientaram a importância do professor no processo de aprendizagem.

Como seguidora da concepção socioconstrutivista da aprendizagem, acredito que o papel do professor é organizar as interações na sala de aula, permitindo situações de produção em que o aluno possa contribuir de forma mais atuante com os outros alunos, facilitando, assim, a aprendizagem e não simplesmente controlando-a. Portanto, seguindo essa linha de pensamento, acredito que a LE deve ser usada na relação de ensino entre professor/aluno e aluno/aluno, já que a língua é vista como prática social. Nessa perspectiva, o aprendiz pode desenvolver sua competência não só lingüística, mas também comunicativa, produzindo e interpretando discursos escritos e orais.

Embora outras concepções teóricas como a behaviorista e a cognitivista também apresentem suas contribuições para a aquisição da linguagem, tanto da língua materna, quanto da língua estrangeira (afirmação esta que pode ser comprovada em tópicos anteriores deste trabalho), considero a concepção socioconstrutivista a mais adequada para explicar a aprendizagem de uma língua.

Após o término desta parte do trabalho que enfoca o papel do professor no processo de aprendizagem, analisaremos a seguir **o papel do aluno na aprendizagem**.

4.5 O PAPEL DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE UMA LE

Assim como o professor, o aluno tem um papel fundamental na aprendizagem, já que os dois têm a tarefa de buscar novas informações além das que os textos escolares trazem. É um desafio a ser constantemente perseguido pelas duas partes, pois ambos, professor e aluno, são parceiros dentro de um projeto educacional.

Neste tópico, discuto os dizeres dos alunos sobre o seu papel na aprendizagem.

4.5.1 A atenção

Em algumas situações, a falta de atenção, mesmo tendo-se consciência do domínio do conteúdo, faz com que o rendimento da aprendizagem seja prejudicado.

No entanto, percebe-se, pelo exposto a seguir, que a atenção é um fator importante para alcançar um melhor domínio da LE.

Marta: Ainda tenho alguma dificuldade em conjugar verbos, mas acredito que posso melhorar, pois, com o resultado da prova, percebi que foi mais falta de atenção.

Profa. Depois que foi feita a correção que tu percebeste isso?

Marta: Ficou bem mais claro. Deu pra ver que realmente foi falta de atenção. Se eu tivesse parado pra pensar um pouco mais, eu acho que eu tinha acertado mais. (...)

Marta: É assim ó... se eu escuto uma pessoa falando diferente do que eu falo, aí eu fico prestando atenção em como que a pessoa fala, pra ver se eu tô errada ou se é a pessoa que tá certa.

Rita: O cartaz eu fiz com pressa então não me agregou muito. Talvez se eu tivesse pesquisado com mais calma, com mais tempo... A gente, quando faz alguma coisa com pressa, geralmente não faz com muita atenção.

(...)

Profa. E esse tipo de exercício de só ouvir, sem texto escrito, tu achas interessante?

Rita: Eu acho interessante, porque se a gente tem o texto pra seguir, quase não presta atenção no que tá ouvindo, a gente se guia pelo texto. A gente não precisa se esforçar pra compreender. Se a gente só ouve, a atenção tem que ser muito maior pra entender o que tá sendo falado. (...)

Profa.: Os cartazes, o teu e os das colegas, te ajudaram na prova?

Rita: O fato de a gente poder estar olhando pra eles na prova, acho que eles ajudaram, mas também me atrapalharam. Porque às vezes eu não sabia em qual olhar, alguns me confundiram. Eu fui pelo contexto, mais pela minha opinião, pelo que eu lembrava das aulas, pelo que eu lembrava dos textos que a gente escreveu.

Paula: Na língua espanhola busco aprender ouvindo, escrevendo, perguntado. Estou sempre ligada nas aulas, nos assuntos novos.

Profa.: E o que é estar ligada?

Paula: É ficar prestando atenção em tudo. Às vezes, um detalhezinho que passa despercebido, lá na frente vai fazer falta. (...)

No dia 03/05, foi feita a prova escrita. Três alunas tiveram nota acima de 8,0 (8,6; 8,3; 8,1), duas alunas ficaram com 7,4 e uma (Paula) conseguiu apenas 4,6. De acordo com a opinião desta última aluna, talvez seu rendimento fosse melhor, se houvesse mais estudo e atenção. No entanto, ela é uma aluna que encontra bastantes dificuldades em sua aprendizagem. Posso afirmar isso, porque já havia trabalhado com elas em dois semestres anteriores. Além disso, se formos retomar alguns tópicos deste estudo, onde aparecem os dizeres desta aluna, podemos perceber que ela é a mais insegura do grupo, dando muito valor ao estudo monitorado ou com outra(s) companheira(s).

Acredito ser complexo saber se houve aprendizagem apenas baseando-se em notas, principalmente se for uma nota específica. Afirmo isso, porque creio que as alunas que ficaram com 7,4 poderiam ter rendimento melhor.

Neste tópico, por exemplo, afirmou-se que a atenção é importante para o aprendizado, ou seja, o aluno com falta de atenção tende a aprender menos e,

conseqüentemente, não terá boas notas. Só que a falta de atenção pode ter sido por apenas alguns minutos e ocorreu justamente na hora da prova, ou no momento de uma explicação relevante feita pelo professor. (ver o que dizem Marta e Paula).

Avaliar, portanto, o quanto o aluno realmente aprendeu é uma tarefa que abrange muitos elementos os quais podem ser considerados sob vários pontos de vista, ou seja, é uma tarefa multifacetada. Portanto, é importante que o professor procure conhecer os aspectos individuais de seus alunos, procurando sempre utilizar diferentes instrumentos de avaliação de aprendizagem, tornando-lhe, dessa maneira, menos penosa a difícil tarefa de avaliar.

Para corroborar a minha opinião, cito MORETTO (2002) o qual discute a administração das emoções.

O autor argumenta que muitos professores já escutaram algum aluno, e freqüentemente bons alunos, dizendo: “Professor, eu estudei tudo, eu sabia tudo, mas na hora da prova deu branco”. Essa expressão usada com alguma freqüência pelos alunos, indica o que se quer expressar por administração de emoções.

MORETTO conceitua competência como uma capacidade de o sujeito mobilizar recursos. No entanto, a seu ver, é perfeitamente possível que alguém que tenha grande competência para resolver uma determinada situação complexa, não tenha bom desempenho em um determinado dia. Ele faz uma análise sobre a influência desse conceito numa situação complexa enfrentada pelos alunos: as provas. O que os professores podem avaliar por meio das provas é o desempenho do aluno, em um momento determinado, em condições específicas, podendo ser indicador de sua competência. Mas a performance aquém do esperado, não significa, automaticamente, falta de competência. Por esse motivo, o professor competente não avalia seus alunos apenas por uma prova. Cabe a ele ministrar diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem para poder julgar a possível competência do aluno numa situação específica.

ALMEIDA FILHO (2002) nos informa que, embora de alta importância, a questão da avaliação não tem merecido o mesmo volume de iniciativas de pesquisa que as outras fases da operação global de ensino de línguas. Constata-se, pois, que se trata da menos discutida questão nas pesquisas nacionais.

Assim como a atenção, a motivação do aluno para aprender é de suma importância para seu bom desempenho na aprendizagem. Portanto, é importante discutir esse aspecto.

4.5.2 A motivação

Estar motivado faz com o que o interesse em aprender seja mais intenso. Gostar daquilo que se aprende é importante para que o aluno busque mais conhecimento, envolvendo-se espontaneamente dentro da sala de aula, assim como fora dela.

De acordo com os dizeres das alunas, a motivação faz com que o aluno aprenda de forma mais descontraída, natural e prazerosa.

Rita: A curiosidade do aluno é importante, porque engrandece a busca pelo conhecimento, tornando o aprender ainda mais prazeroso. Pra mim, aprender exige prazer.(...)

Rita: O tempo que eu levei pra fazer a apresentação em power point foi bem importante. Eu tive que ir escrevendo, pensando, elaborar... como eu queria que as figuras estivessem de acordo com a frase, eu lia a frase e procurava fotos em revistas, eu queria que tivesse de acordo. Acabei ouvindo muito, lendo muito e vendo muito e isso também faz gravar. (...)

Tem algumas palavras que se coloca no texto que no dicionário tá ali, mas não se aplica no texto. Então tem que ... adaptar. Mas se a gente não faz esse tipo de exercício, nunca aprende a se virar.

Débora: Sinto que esse semestre de espanhol está sendo muito proveitoso, pois estamos aprendendo e estamos muito animadas para as aulas. A gente tá se envolvendo com a disciplina. (...)

... quando a gente tava fazendo o texto da apresentação, além de tá aprendendo, a gente tava se divertindo. Não é um trabalho que a gente faz só pra ganhar uma nota, a gente realmente se envolveu nesse trabalho. A gente passou uma tarde inteira treinando. (...)

Profa.: Então tu aprendeste fazendo o cartaz dos verbos?

Débora: Com certeza, porque eu tive que fazer, foi uma experiência que eu vivenciei. Não é uma coisa decorada. Eu realmente aprendi. (...)

Eu sinto que melhorei em vocabulário. E não foi porque a professora colocou no quadro e eu copieei, foi porque eu fui procurar, eu precisei usar aquela palavra, eu tive que achar aquela palavra. Então eu acho que isso é muito mais válido. Teve um monte de palavra que eu não sabia e que agora eu aprendi, porque tive que pesquisar o dicionário. Então eu acho que isso é importante pra gente aprender. (...) Antes eu pensava assim: Nossa! É tão difícil, porque são tantos verbos e cada um é diferente; e na verdade não é, eles seguem praticamente uma regra. Eu descobri isso fazendo o cartaz. Foi uma ótima forma de estudo. (...)

Por isso que eu sinto que tô melhorando, que eu tô aprendendo.

Paula: Tenho muito interesse em aprofundar mais meu aprendizado, lendo livros, fazendo exercícios.

Profa.: E fazer o teatro foi um bom exercício?

Paula: Foi. Acho que desse modo estamos aprendendo mais fácil, de uma forma descontraída. Deu um certo trabalho pra fazer. A gente ficou o final de semana inteiro fazendo. (...)

Profa.: Neste semestre, quando foi que tu sentiste mais dificuldade?

Paula: Eu senti na prova.

Profa.: Por quê?

Paula: Eu acho que eu não fui bem na prova, porque eu não pratiquei muito.

Sheila: Quando você começa a conhecer melhor a língua espanhola, você aprende a gostar, então poderíamos praticar mais para conhecer melhor. (...)

No trabalho da apresentação todo mundo se envolveu. Na aula a gente começou a elaborar: os personagens vão ser esses, o local vai ser esse, a história vai ser uma história deste tipo. (...)

Mas na aula a gente teve que corrigir alguns cartazes que não tavam corretos. Eu acho que na hora de fazer tu acaba aprendendo, por mais que faça rápido, um pouco tu acaba aprendendo. Quando se faz um exercício como esse do cartaz, mesmo errando, a gente acaba aprendendo alguma coisa na hora de corrigir. O que importa é fazer e querer fazer (...)

Profa.: E as tuas dificuldades com os verbos, como é que tu vais resolver?

Sheila: A gente tem aquelas frases no caderno, nos livros, né. Então eu acho que só lendo e praticando.

Marta: Estudo espanhol há 1 ano. Sempre admirei a língua espanhola, então procurei aprender o máximo que pude. Procuo ouvir músicas e ler livros. Ainda tenho alguma dificuldade em conjugar verbos, mas acredito que posso melhorar. (...)

Eu passei a ouvir mais músicas em espanhol, passei a me interessar mais pela matéria, no meu trabalho eu também fico tentando conversar em espanhol. Então o que eu vou aprendendo, eu vou tentando praticar, criou mais interesse com as aulas.

Profa.: Depois das aulas tu costumava buscar mais informações?

Marta: Isso. E aí a gente aprende mais. Vai buscar fora, não fica só na sala de aula, porque a gente aprende fazendo isso. Quando eu ouço uma música, e se tem palavras que eu não entendo, eu vou no dicionário e procuro o significado. (...)

É, por isso que eu passei a procurar ouvir mais CDs, pra poder entender o que a pessoa tá falando em espanhol. Eu tinha essa dificuldade.

A hipótese do filtro afetivo de KRASHEN (1982) está relacionada com o papel que fatores tais como a motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua. Esta hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à LE aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais insumos e, por apresentarem um filtro afetivo mais fraco ou baixo, os insumos recebidos penetrarão naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. (ver o que dizem Rita e Sheila).

RICHARDS e RODGERS (1998) afirmam que os alunos com uma motivação alta geralmente obtêm melhores resultados.

Também aqui podemos retomar a perspectiva socioconstrutivista, ou seja, a aprendizagem gira em torno da premissa de que cada indivíduo está motivado de forma diferente. As pessoas dão um sentido próprio às influências que as rodeiam, atuam segundo sua predisposição interna e utilizam seus atributos pessoais de forma singular. Portanto, os indivíduos se diferenciam no que lhes motiva a aprender um idioma e o que lhes leva seguir tentando até que tenham conseguido um nível de competência que lhes satisfaça. O que diz Rita, neste tópico, é um bom exemplo para exemplificar esta afirmação. No entanto, a

motivação de um indivíduo é também objeto de influências sociais e contextuais. Estas compreendem o conjunto da cultura, o contexto e a situação social, assim como outras pessoas relevantes e as interações individuais com estas pessoas.

Para GIRARD (1976), dentre as variáveis que dependem especificamente do aluno, a motivação parece ter um papel especial. Para o autor, quando se compara a situação da criança que adquire a sua primeira língua e a do indivíduo, criança ou adulto, que aprende uma LE, está fora de dúvida que a diferença de motivação entra imediatamente em linha de conta, depois do fator idade.

WILLIAMS e BURDEN (1999) afirmam que vários modelos de aprendizagem de idiomas são de caráter sociopsicológico. Estes autores acreditam que um dos modelos mais influentes desta escola é o modelo socioeducativo de Gardner (1985) para a aprendizagem de idiomas. Gardner destaca que o fator principal do modelo é a motivação. Define esta como uma combinação do esforço e do desejo de conseguir o objetivo de aprender o idioma e das atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da língua. WILLIAMS e BURDEN consideram, ainda, que a motivação, no sentido amplo, pode ser extrínseca ou intrínseca. No caso da aprendizagem de idiomas, um exemplo de *motivação extrínseca* seria conseguir uma boa nota ou obter recompensas e/ou ascensão social. A *motivação intrínseca* pode ser exemplificada quando o aluno tem interesse e prazer pela aprendizagem, e o motivo para realizar a atividade reside dentro da atividade mesma. Como exemplo concreto deste tipo de motivação, temos, neste tópico, os dizeres das alunas Débora e Marta. No entanto, os autores alertam que muitas de nossas ações estão provocadas provavelmente por uma mescla de motivações tanto intrínsecas como extrínsecas. Consideram, também, que os indivíduos costumam aprender aquilo que acreditam que vale a pena aprender, mas isto também difere de uma pessoa para outra.

DE GRÈVE e VAN PASSEL (1975) acreditam que se pode suscitar a motivação dos alunos com uma aula e com um programa que levem em conta não só progressos lingüísticos a realizar, mas também as necessidades psicológicas dos alunos a que se destinam. O desenvolvimento dos conhecimentos e a consciência dos progressos obtidos criam ou estimulam a motivação, sendo importante reforçar esta consciência no aluno, fazendo-o sentir o mais cedo possível que está fazendo progressos em sua aprendizagem.

Pude comprovar o quanto a motivação do aluno na aprendizagem é importante, no dia da apresentação dos trabalhos (19/04). As apresentações foram muito boas. Percebi que houve grande empenho e interesse na realização desta tarefa, ou seja, elas levaram a

sério a proposta de trabalho e, além disso, acreditam que foi uma forma muito válida de estudo de uma LE.

A aula em que elas assistiram às suas apresentações, julgo como um dia importante, já que, como já foi dito antes, oportunizou-lhes um momento de reflexão sobre o que haviam feito. À medida que iam, faziam comentários sobre a postura, o tom de voz, o cenário, a música, a pronúncia. Riam de suas próprias atuações. Estas atitudes demonstram que elas foram críticas quanto ao seu próprio desempenho, ou seja, houve interesse em identificar o que poderia ter sido feito melhor.

Durante o semestre em que trabalhei com esse grupo, a motivação para aprender esteve presente em grande parte das atividades propostas. Este fato faz com que eu, como professora, reflita sempre sobre os métodos, técnicas e recursos que suscitem interesse nos alunos em aprender e que, em consequência disso, torne-os motivados para a aprendizagem.

O objetivo principal deste capítulo foi tentar compreender e analisar o processo de aprendizagem de uma LE, levando em conta os diferentes dizeres dos alunos sobre ***o que é aprender, como se aprende e como se ensina uma LE***, além de englobar ***o papel do professor e do aluno na aprendizagem de uma LE***.

No próximo capítulo, retomo alguns dos aspectos discutidos na análise dos dados deste capítulo, relaciono-os com as práticas pedagógicas, e tento verificar se há algumas contradições entre as teorizações apresentadas no capítulo I e as diferentes representações dos alunos sujeitos deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Este trabalho procurou, através de uma pesquisa participante, compreender, pelas palavras dos alunos, **como** se aprende uma língua estrangeira.

A realização de uma pesquisa como essa visa à formação do professor-pesquisador, ou seja, aquele que não busca aplicar, única e simplesmente, as teorias de aprendizagem já existentes, mas procura entendê-las como uma ferramenta necessária à sua ação docente, buscando sempre recriá-las, com o objetivo de adaptá-las ao seu dia-a-dia em sala de aula, levando-o, conseqüentemente, a investigar de uma forma crítica e reflexiva a sua prática pedagógica.

Todo professor de língua estrangeira pode ser um pesquisador em sala de aula, desde que trace um plano de ação adequado à sua realidade e a de seus alunos; um plano o qual ele acredite ser importante para seu crescimento profissional, auxiliando-o, desta forma, a compreender e ajudar o processo de aprendizagem de seus aprendizes. Outrossim, este plano de ação será de grande valia para que o professor possa compreender-se como pessoa e como um ser social-histórico inserido dentro do contexto educacional.

O estudo realizado também objetivou verificar, na expressão dos alunos, como e o que eles estão aprendendo; descobrir os momentos mais significativos da aprendizagem, assim como as motivações e interesses dos alunos; averiguar se as atividades de aprendizagem propostas vão ao encontro de seus interesses e se contribuem para o seu desenvolvimento lingüístico e a sua ação expressiva; e, finalmente, analisar as implicações pedagógicas decorrentes do modo como o aluno percebe a sua aprendizagem.

Esta pesquisa baseou-se em dados obtidos na gravação e transcrição das aulas ministradas pela pesquisadora, nas quais os alunos puderam expressar, após a realização das atividades propostas, sua opinião sobre a aprendizagem, nos textos escritos pelos alunos, nos quais eles falam sobre a sua aprendizagem de uma língua estrangeira, no diário escrito pela professora, e nas entrevistas individuais realizadas com os alunos da disciplina Língua Espanhola IV, no semestre 2004/1, do curso de Secretariado Executivo de uma IES do Vale do Itajaí, SC.

Os resultados alcançados por intermédio destes dados serão agora sumarizados.

Os sujeitos pesquisados acreditam que:

- a aprendizagem de uma LE deve ser um processo ordenado, ou seja, necessita de uma progressão estruturada e seqüenciada;
- a aprendizagem de uma LE é mais complexa que a da LM. Deve ser ensinada de modo similar à LM, ou seja, bem do início, como uma nova alfabetização;
- a semelhança entre a língua espanhola e a língua portuguesa, muitas vezes, auxilia a aprendizagem, mas, em certos casos, pode ser um fator de dificuldade;
- o ensino de uma LE deve estar adequado ao nível de conhecimento lingüístico dos alunos. Textos, onde existam palavras ou expressões desconhecidas por eles, podem dificultar a compreensão, afetando, desta forma, o domínio do contexto. Devido a este fato, torna-se importante a conscientização do professor no momento da escolha dos insumos que serão fornecidos, isto é, que ele conheça as habilidades lingüísticas que seus alunos já dominam e, principalmente, aquelas que ainda não foram assimiladas;
- aprende-se quando o escrito acompanha a oralidade. Segundo os sujeitos pesquisados, o texto escrito auxilia o aprendizado durante uma atividade auditiva;
- a aprendizagem do léxico é importante no domínio de um idioma. Atribuem a facilidade na comunicação ao conhecimento de novas palavras;
- aprender uma LE é ler e escutar, ou seja, aprende-se quando exercitamos, o máximo possível, a nossa compreensão auditiva e leitora. No caso específico de alguns alunos deste estudo, a música é um recurso bastante válido para alcançar um maior domínio do idioma, contribuindo, também, para o aprendizado do léxico e da pronúncia;
- aprende-se, quando existe uma iminente situação de comunicação, quando estamos em um contexto onde comunicar-se, isto é, tentar expressar idéias e pensamentos, é algo inevitável. Aprendemos, portanto, nesta tentativa de emitir uma mensagem compreensível;
- aprendemos uma LE, quando a aproximamos, o máximo possível, ao nosso cotidiano pessoal e profissional. O professor, por sua vez, deve procurar levar em conta a realidade de seu aprendiz, e trazê-la ao ambiente de sala de aula com contribuições significativas que aproximem a LE ao “lá fora” do aluno;

- o exercício, seja ele escrito, oral ou auditivo, é praticar o que se está aprendendo. No entanto, todo e qualquer tipo de exercício precisa ser motivador. A monotonia ou o “já sei a página que vamos trabalhar hoje” traz como conseqüência, na grande maioria das vezes, o desinteresse. Os alunos salientaram a importância da diversidade de exercícios, de aulas dinâmicas que tragam para o contexto de sala de aula a vontade de aprender;
- a expressão escrita e oral é um fator essencial na aprendizagem de um novo idioma. As atividades realizadas durante as aulas, onde o escrever e o falar foram praticados com maior intensidade, tiveram uma grande importância para o aprendizado. A constante prática escrita e oral é, portanto, uma das melhores formas de como se aprende uma LE;
- a exposição contínua e freqüente a um idioma agiliza e intensifica o domínio lingüístico. A pouca exposição prejudica a aprendizagem;
- o reforço visual é um bom auxiliar para a fixação do idioma que está sendo estudado. Cartazes, que foi um dos recursos utilizados durante as aulas, foram citados como bons auxiliares, já que ajudam a fixar o conteúdo visto;
- aprende-se melhor uma LE, quando o professor respeita o estilo individual de aprendizagem do aluno, já que cada pessoa acredita que aprende melhor desta ou daquela maneira;
- a integração/interação com os colegas é uma fonte oportunizadora de troca de idéias. A atividade realizada em grupo, a apresentação da história, foram importantes para o aprendizado, já que o contato com o outro oportunizou-lhes aprender em conjunto, havendo um repasse contínuo e recíproco de conhecimentos lingüísticos;
- a repetição é uma atividade que aprimora o aprendizado, ajudando a memorização e a pronúncia. Aprende-se uma LE, portanto, repetindo-se estruturas comunicativas, palavras, sons. Como exemplo, posso citar a aluna Rita que decidiu fazer a apresentação da história sozinha. De acordo com o seu depoimento, ela sentiu a necessidade de ler e repetir diversas vezes o seu texto até acreditar que a pronúncia e a entonação estivessem bem. Além disso, buscou lê-lo a outras pessoas, o que reforça que, apesar de ter optado por fazer a tarefa sozinha, necessitou compartilhar com outros o seu conhecimento;
- aprende-se uma LE relacionando-a com a LM. Para alguns alunos, o comparativo entre o novo idioma e a sua LM pode ser um bom auxiliar no

esclarecimento de dúvidas. No entanto, esta visão não foi consenso geral, já que outros acreditam que se aprende melhor produzindo diretamente em LE, ou seja, mergulhar na LE é melhor para aprendê-la, não havendo a necessidade de relacionar ou sempre passar pela LM;

- a pesquisa é importante para dominar um novo idioma, já que torna o aprendizado mais efetivo. Muitos alunos deste estudo preferem aprender pesquisando, desvelando o novo idioma através de seu próprio esforço e interesse;
- ensinar uma LE é explicar o mais detalhadamente possível o conteúdo que está sendo exposto. Acreditam que o professor deve ajudar e explicar os porquês de seus erros;
- ensinar uma LE é levar em conta o lado humano do aprendiz, a sua afetividade. O professor deve tentar descobrir as motivações e interesses de seus alunos, levando em conta os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo, pois o processo de aprendizagem é bastante influenciado por tais características individuais.

Torna-se importante, a partir deste momento, ressaltar o papel do professor e do aluno na sala de aula.

Como já dito anteriormente no decorrer deste trabalho, a escola e o professor continuam o trabalho de aprendizagem do aluno, iniciado no meio familiar e social, num processo que não acaba nunca. Aprende-se sempre. Além do mais, aprender não é uma prioridade exclusiva do aluno: o professor também aprende.

Os alunos trazem determinados atributos pessoais à situação de aprendizagem. Têm sentimentos próprios, atitudes e sua própria percepção de si mesmos no mundo como indivíduos e como alunos. Também possuem uma motivação concreta que os leva a realizar escolhas específicas dentro de cada situação de aprendizagem. Além disso, optam por determinadas estratégias cujo uso lhes permite aprender de uma maneira mais pessoal. No contexto de aprendizagem, os alunos se relacionam com outras pessoas de modo significativo: seus professores e seus companheiros, que influem nas escolhas que fazem no que diz respeito à aprendizagem e nas formas em que se percebem a si mesmos. Os professores também têm seus pontos de vista, crenças e atitudes particulares que determinam suas ações e que, por sua vez, influem nas ações dos alunos.

O uso da língua estrangeira em salas de aula de iniciantes é algo complexo e envolve várias dificuldades – tanto para o professor, no sentido de se fazer compreender, quanto para os alunos, no sentido de se expressarem no novo idioma.

Considerando-se todos os fatores apontados pelos alunos neste estudo, chega-se à conclusão de que é de extrema importância que o professor tenha um sólido conhecimento do que seus alunos consideram importante e significativo, a fim de que possa fornecer a eles toda a informação necessária, para assim tornar suas aulas verdadeiramente motivadoras. O professor, através de uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, preocupa-se em desenvolver novas estratégias que possam motivar a aprendizagem da LE. Utilizar estratégias específicas de comunicação passa a ser, em consequência, uma alternativa viável para que o professor possa desencadear um processo de interação em sala de aula; estratégias que envolvam professor e alunos na busca da competência comunicativa. Este é o caminho capaz de conduzir os alunos à aprendizagem e à aquisição gradativa da língua estrangeira.

É necessário, da mesma forma, que os professores animem seus alunos a falar de seus objetivos e a estabelecer metas relativas à aprendizagem da língua e também os ajudem a tomar decisões e a adquirir um sentimento de responsabilidade pessoal por suas ações. Para os estudantes de idiomas, isto significará escolher livros, ou textos para ler, encontrar formas de compilar e de aprender vocabulário, buscar as oportunidades para utilizar e praticar o idioma, fazer bom uso das referências gramaticais, supervisionar seu próprio progresso comparando-o com suas metas ou discutir seus objetivos de aprendizagem de idiomas.

Com relação às contribuições pedagógicas, vários aspectos podem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta pesquisa levantou os seguintes aspectos:

- Dentre as diversas teorias de aquisição/aprendizagem de uma língua, o socioconstrutivismo é a que neste momento histórico melhor expressa os vários processos envolvidos no desenvolvimento do conhecimento lingüístico. A teoria interacionista interpreta o conhecimento como presente primeiro no social, passando posteriormente a ser adquirido pelo indivíduo através da sua interação neste meio. Em consequência, o compartilhar constante de significados é que leva à aprendizagem.
- Se adotamos uma perspectiva socioconstrutivista de aprendizagem, consideramos que o caráter das interações que ocorrem é fundamental para a aprendizagem. Isto se mostra muito evidente no caso da aprendizagem de idiomas, pois a prática da

língua é essencialmente uma atividade social, e a interação na LE é uma parte fundamental do processo de aprendizagem. Os professores precisam estar muito conscientes do impacto que produzem as interações que acontecem em sala de aula. Estas interações podem fomentar um sentimento de união, melhorar o comportamento cooperativo e estimular o controle pessoal. Sobretudo, a forma como se concebe a interação na LE influi na qualidade da aprendizagem desse idioma.

- A literatura indica que para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aluno desenvolva não só a competência lingüística, mas também a comunicativa, a social e a cultural.
- Aprende-se uma língua pela interação social, ou seja, pelo uso da mesma em situações comunicativas. O professor deve fomentar o uso de atividades relacionadas com os interesses do cotidiano de seus alunos, as quais funcionarão como instrumentos para que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa, assim como sua habilidade de utilizar esses conhecimentos na comunicação real.
- É importante que o aluno receba uma quantidade suficiente de insumos, através do uso constante da língua estrangeira. Ao mesmo tempo, é também fundamental que ele receba insumos de qualidade. Estes insumos podem ser fornecidos pelas tarefas designadas pelo professor. Para que estas sejam adequadas, devem ser bem graduadas e motivadoras, levando sempre em conta os interesses dos alunos.
- O valor do contexto na aprendizagem de uma LE se aplica não só ao ambiente de sala de aula, como também ao ambiente familiar e ao meio educacional, cultural e sócio-político em que o aluno está inserido.
- Para que possa auxiliar os alunos a usarem a língua estrangeira o máximo possível, é preciso que o professor os conscientize do significado das tarefas realizadas e da necessidade de confiarem em si próprios como alunos. É o empenho do aluno em superar as dificuldades do presente que o levará à competência lingüística futura.
- Para que o aluno possa participar de uma aula onde a interação em língua estrangeira é o objetivo principal, é importante que ele se sinta motivado. Desta forma, ele estará receptivo aos insumos recebidos e também participará dos eventos de sala de aula, produzindo novos insumos. É também fundamental que o aluno desenvolva estratégias de aprendizagem adequadas ao seu estilo cognitivo.

Sobre os dados coletados, o que a pesquisadora pode afirmar é que todos eles foram fundamentais para compreender melhor os objetivos do estudo.

Para justificar a afirmação, posso citar os aspectos mais importantes que falaram sobre a aprendizagem, tais como: o léxico na aprendizagem de um novo idioma, a importância da compreensão leitora e auditiva, a comunicação escrita e oral com o objetivo de emitir mensagens significativas, a relação da aprendizagem da LE com o dia-a-dia do aluno, exercícios significativos e motivadores, o respeito à individualidade cognitiva, a função fundamental da interação no aprendizado de uma LE, o interesse pela pesquisa, o importante papel do professor como mediador, os fatores psicológicos do aluno e, principalmente, a motivação, isto é, gostar daquilo que se aprende, envolvendo-se espontaneamente dentro e fora de sala de aula, na busca constante de novos conhecimentos.

Avaliando as limitações da pesquisa, considero o fator tempo o que, talvez, tenha dificultado mais a realização do estudo. Como encontrava as alunas apenas durante 2 h/a semanais, tive que conduzir o trabalho com um planejamento adequado que levasse em conta todos os objetivos a serem alcançados, no tempo disponível para tal. No entanto, tive a sorte de trabalhar com um grupo pequeno (6 pessoas), o que, de certa forma, contrabalanceou a dificuldade de ter pouco tempo. Ademais, eu já havia trabalhado com elas durante dois semestres anteriores (2002/2 e 2003/1), facilitando bastante o meu trabalho, já que conhecia o grupo em experiências pedagógicas anteriores. Também tive a oportunidade de poder escolher a turma com a qual eu gostaria de fazer a pesquisa, visto que contei com a colaboração da Coordenadora do Curso.

Os momentos em sala de aula foram sempre muito gostosos, democráticos, e as alunas colaboraram bastante para que eu pudesse coletar os dados. E, o melhor de tudo, é que elas gostaram das aulas, das atividades e, na maioria das vezes, estavam motivadas. Procurei diversificar as tarefas e exercícios, tentando, na medida do possível, observar as dificuldades de cada uma, intensificando o meu papel de mediadora. Portanto, os resultados alcançados neste trabalho é fruto de um esforço conjunto da professora e dos alunos na aplicação e na utilização sistemática de estratégias de comunicação. Ambos possuem seu papel no processo interacional que ocorre em sala de aula e devem procurar desempenhá-lo da melhor forma possível, para que o uso da língua estrangeira em sala de aula possa se tornar uma constante.

No entanto, é importante salientar que, na nossa realidade brasileira de ensino de línguas estrangeiras, o número de alunos em sala de aula, na grande maioria dos casos,

ultrapassa a cifra dos 25. Devido a isto, torna-se mais difícil para o professor detectar com maior precisão as dificuldades e o estilo de aprendizagem de cada aluno.

Como sugestão para estudos posteriores sobre a temática abordada neste estudo, deixo um caminho aberto para novas pesquisas que possam tentar descobrir de que maneira nós, professores brasileiros de língua estrangeira, podemos contornar o problema do número de alunos em sala de aula, assim como investigar se as teorias de aprendizagem respondem às necessidades brasileiras, tanto no âmbito público, como no privado.

Realizar esta pesquisa ajudou-me a entender mais e melhor a importância da função do professor como profissional da educação. Este profissional não é aquele que entra em sala de aula apenas com o intuito de repassar conhecimentos, mas é aquele que investiga criticamente a sua prática pedagógica, que utiliza essa prática em sala de aula como um subsídio constante para a busca de soluções de seus problemas e dúvidas, assim como os de seus alunos.

*Aprender é descobrir o que já se sabe.
Agir é demonstrar o que se sabe.
Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto nós.
Somos todos aprendizes, agentes e professores.*

Richard Bach (escritor americano, autor do livro Fernão Capelo Gaivota).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ARNOLD, Jane, BROWN, H. Douglas. Mapa del terreno. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 19-41.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BÁRBARA, Silvia. **Espanhol nas escolas: nova lei merece atenção**. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=424> . Acesso em: 30 de agosto de 2005.

BARELLI, Ettore, PENNACCHIETTI, Sérgio (Org.). **Dicionário das citações**. Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Brasília: 05 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2005.

CABRAL, Maria de L. Ferreira. **O português como língua estrangeira: factores a ter em conta na aprendizagem**. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 20, nº 01, p. 197-221, jan./jun. 2002.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário I., VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 50-73.

DE GRÈVE, Marcel, VAN PASSEL, Frans. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Genieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.

FERREYRA, Erasmo N. **A linguagem oral na educação de adultos**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GANTIER, Hélène. **O ensino de uma língua estrangeira**. Trad. Maria Flor M. Simões. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GIRARD, Denis. **As línguas vivas: ensino e pedagogia**. Trad. Maria da Conceição M. Sarmiento. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, Angus, STEVENS, Peter. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

ISAIA, Silvia M. de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p. 21-34.

KANITZ, Stephen. **Observar e pensar**. Revista VEJA. São Paulo, v.37, nº 31, p.18, agosto. 2004.

LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada: lingüística aplicada para professores de línguas**. Trad. Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1972.

LAGÔA, Ana. **Como a criança aprende segundo Piaget**. Revista Nova Escola. São Paulo, ano IX, nº 76, p-20-25, jun.1994.

LANCHEC, Jean-Yvon. **Psicolingüística e pedagogia de línguas**. Trad. Analúcia Teixeira Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo**. Trad. Fernando Garcia Clemente. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

LOPES, Josiane. **Um gênio suíço entra na nossa escola**. Revista Nova Escola. São Paulo, ano XI, nº 95, p. 8-15, ag. 1996a.

_____. **Vygotsky o teórico social da inteligência**. Revista Nova Escola. São Paulo, ano XI, nº 99, p. 33-38, dez. 1996b.

MASETTO, Marcos T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

MEIRIEU, Philippe, **Aprender... sim, mas como?**. Trad. Vanise Pereira Dresch. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORETTO, Vasco Pedro. **Competências ou inteligências múltiplas: que confusão é essa?**. Revista do Curso de Pedagogia - AEUDF/ICS. Brasília-DF. v.01, nº 01, p. 55-63, jul./dez. 2002.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Trad. Maria González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

OXFORD, Rebecca L. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 77-86.

PÉREZ, Aquilino S. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.

PUCHTA, Herbert. Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 263-275.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, Jack C., LOCKHART, Charles. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Trad. Juan Jesus Zaro. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Trad. José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

_____ **Psicologia e ensino de línguas**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHUMANN, John H. Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 49-62.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, Hilário I., VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 40-49.

SCHÜTZ, Ricardo. **Vygotsky & language acquisition**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2004.

_____ **A evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-aprend.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2004.

SELINKER, L. (1972) Interlengua. In: LICERAS, J. M. (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992, p. 79-101.

STANLEY, Claire. Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 127-141.

STERNBERG, Robert. J. **Psicologia cognitiva**. Trad. Maria Regina B. Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

UNDERHILL, Adrian. La facilitación en la enseñanza de idiomas. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 143-158.

VAN PASSEL, Frans. **Ensino de línguas para adultos**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas – vol. II**. Madrid: Visor, 1982.

WILLIAMS, Marion, BURDEN, Robert L. **Psicología para profesores de idiomas**: enfoque del constructivismo social. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

XAVIER, Rosely P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira), 1999 – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANEXOS

ANEXO A - *Redação de uma narrativa real sobre um fato ocorrido na própria vida (trabalho individual).*

ANEXO B - *Redação de uma narrativa com personagens imaginários (trabalho em grupo).*

ANEXO C - *Redação de uma entrevista de emprego, baseada nos modelos apresentados (trabalho em dupla).*

ANEXO D - *Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005 - Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.*